

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komparace komerčního a neplaceného doučování dobrovolníky

Comparison of commercial and unpaid tutoring by volunteers

Eliška Vrtišková

Vedoucí práce: PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání a Pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Komparace komerčního a neplaceného doučování dobrovolníky* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 18. 04. 2021

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu PhDr. Vítu Šťastnému, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost po celou dobu psaní bakalářské práce. Dále děkuji dobrovolnické organizaci, jež mi umožnila realizovat část výzkumu, a všem respondentům placeného doučování. Poslední dík patří mé rodině za jejich podporu.

ABSTRAKT

Hlavním cílem bakalářské práce je porovnat neplacené doučování dobrovolníky s komerčním doučováním. Porovnávanou oblastí je motivace dítěte k doučování z pohledu rodiče, doučovatele a doučovaného dítěte. Teoretická část více přibližuje fenomén soukromého a dobrovolnického doučování, představuje pojetí motivace ve vybraných závěrečných pracích a shrnuje základní poznatky z oblasti motivace. Empirická část je zaměřena na porovnání obou typů doučování ve vybrané oblasti. Vlastní komparativní části předchází popis jednotlivých trojic na základě analýzy dat ze získaných rozhovorů. Celkem se výzkumu zúčastnilo dvanáct respondentů (čtyři trojice – dvě trojice za každý typ doučování), s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory. Jako společný rys komerčního a dobrovolnického doučování se ukázala být instrumentální motivace či preference doučovatele před učitelem, jako rozdílný například důvod vyhledání doučování nebo způsob motivace doučovatelem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komerční doučování, dobrovolnické doučování, doučovatel, motivace

ABSTRACT

The main goal of the bachelor thesis is to compare unpaid tutoring by volunteers with commercial tutoring. The compared area is the child's motivation for tutoring from the perspective of the parent, tutor and the tutored child. The theoretical part brings closer the phenomenon of private and volunteer tutoring, presents the concept of motivation in selected theses and summarizes the basic knowledge in the field of motivation. The practical part is focused on the comparison of both types of tutoring in a selected area. The comparative part is preceded by a description of individual trios based on the analysis of data from the obtained one-on-one interviews. Twelve respondents participated in the research (four trios- two trios for each type of tutoring), with whom semi-structured interviews were held. The instrumental motivation or the preference of the tutor over the teacher proved to be a common feature of commercial and volunteer tutoring. The different feature of commercial and volunteer tutoring is the way of motivation by tutor or a reason to get a tutor.

KEYWORDS

Commercial tutoring, volunteer tutoring, tutor, motivation

Obsah

Úvod	8
1 Vymezení pojmů	10
1.1 Školní doučování	10
1.2 Mimoškolní doučování	11
1.3 Soukromé doučování	11
1.3.1 Soukromé doučování v zahraniční literatuře	11
1.3.2 Soukromé doučování v českém prostředí	12
1.3.3 Soukromé doučování v této práci	13
1.4 Doučování poskytované dobrovolníky	14
1.4.1 Dobrovolnictví	14
1.4.2 Doučování poskytované dobrovolníky v českém a zahraničním prostředí ...	15
1.4.3 Doučování poskytované dobrovolníky v této práci	16
2 Motivace	17
2.1 Definice motivace	17
2.2 Vnitřní a vnější motivace	18
2.3 Poznávací motivace a potřeba poznávání	19
2.4 Výkonová motivace a výkonové potřeby	20
2.5 Sociální motivace a sociální potřeby	22
2.6 Perspektivní orientace	23
2.7 Motivační funkce odměn a trestů	24
3 Dosavadní empirické výzkumy soukromého doučování a doučování poskytovaného dobrovolníky	25
3.1 Soukromé doučování	25
3.2 Dobrovolnické doučování	28

4	Empirická část, její cíl a výzkumné otázky	31
5	Metodologie.....	32
5.1	Sběr dat	32
5.2	Výzkumný vzorek.....	34
6	Analýza dat.....	37
6.1	Trojice Oceňující	37
6.2	Trojice Nestejnorodá.....	41
6.3	Trojice Cílevědomá.....	45
6.4	Trojice Samostatná	50
6.5	Komparace dobrovolnického a komerčního doučování	54
	Diskuze	62
	Závěr.....	66
	Seznam použitých zdrojů.....	69
	Seznam příloh.....	72

Úvod

Politické změny v roce 1989 zasáhly vedle ekonomiky významným dílem i oblast vzdělávání. Po pádu komunistického režimu došlo k jeho odpolitizování a ke konci vlády jedné strany, pro kterou sloužilo jako nástroj k manipulaci jednotlivými generacemi. Školní vzdělávání již není zatíženo politickou ideologií. Škola dnes vybavuje žáky znalostmi z různých oblastí a podílí se na tvorbě samostatně uvažujícího jedince, jenž je schopen začlenit se do společnosti. Vzdělání je vnímáno jako prostředek k sociálnímu pokroku. V roce 1990 byla v České republice realizována novela školského zákona, kdy byl zrušen systém jednotné školy, byla znovuzavedena víceletá gymnázia a výuka v rámci povinného vzdělávání se začala rozlišovat na základě schopností a zájmů žáků (Basl, Matějů, 2006). Po revoluci obnovená činnost osmiletých gymnázií a s tím spojená příprava na přijímací zkoušky je právě jedním z důvodů, kdy se setkáváme s doučováním již na prvním stupni (Straková & Greger, 2013).

Legislativní změny v tomto období zahrnují i rozšíření rodičovských práv a „umožňují zapojení rodičů do spolurozhodování o školním dění nad rámec běžných konzultací o výsledcích vlastního dítěte“ (Rabušicová, 2004, s. 9). Škola už nyní nepřebírá veškerou zodpovědnost za vzdělávání. Naopak, rodiče se aktivně zapojují do vzdělávacího procesu dětí ať už přímo v rámci školního vzdělávání nebo mimo něj. Svým chováním, životním stylem a výběrem mimoškolních aktivit, jako je právě doučování, ovlivňují jejich znalosti a další směřování.

Doučování představuje rostoucí fenomén po celém světě. Není bráno pouze jako dopomoc se školní látkou, kterou žák nezvládá, ale slouží také k získávání znalostí nad rámec školní výuky či jako příprava na přijímací zkoušky na střední nebo vysokou školu (Průcha, 2015). Jelikož se ve většině případů jedná o placenou službu, ne každý, kdo by doučování potřeboval nebo chtěl, si ho může dovolit. Možnosti, jež taková rodina může svým dětem nabídnout, jsou omezené a souvisí s jejím socioekonomickým statusem, což vede k prohlubování rozdílů mezi žáky. S tímto problémem se do jisté míry snaží bojovat dobrovolnické organizace jako je Člověk v tísni nebo Diakonie ČCE, které nabízejí dětem, zejména ze znevýhodněného prostředí, doučování dobrovolníky. Autorka práce má zkušenost jak s doučováním placeným z pozice doučovaného i doučovatele, tak

s doučováním neplaceným. Osobní zkušenost s oběma typy doučování ji přivedla k tématu bakalářské práce.

Přestože zájem o doučování celosvětově stoupá (Silova, 2010) a aktuálně patří k významnému tématu zkoumanému z pohledu různých disciplín (např. srovnávací pedagogiky, ekonomie či psychologie), není tomuto jevu v České republice, ve srovnání s ostatními zeměmi, věnována velká pozornost. Mezi prvními, kdo se jím ve světě začal hlouběji zabývat, patří profesor Mark Bray působící na hongkongské univerzitě. V souvislosti s doučováním hovoří o stínovém vzdělávacím systému (Bray, 1999).

V rámci výzkumu doučování se lze zaměřit na různé oblasti. Hlavní aspekt, kterému se tato práce věnuje, je motivace. Jedná se o pedagogicko-psychologické hledisko, jež, jak uvádí Šťastný (2015), není ve studiích zaměřených na soukromé doučování příliš časté. Jelikož jde o rozsáhlou oblast, soustředí se pouze na motivaci dítěte k doučování, kterou zkoumá ze tří různých pohledů, pohledu rodiče, doučovaného dítěte a osoby doučovatele. Cílem práce je tento aspekt na základě analýzy dat ze získaných z rozhovorů porovnat v doučování komerčním a neplaceném a zjistit, v čem se shodují nebo naopak liší.

Teoretická část přináší základní vhled do problematiky. První kapitola se soustředí na vymezení pojmů s důrazem na komerční a dobrovolnické doučování v českém i zahraničním kontextu. Druhá kapitola teoretické části se zabývá zvoleným aspektem doučování, motivací. Poslední kapitola si klade za cíl představit některé závěrečné práce obou typů doučování a způsob, jakým pojednávají o motivaci.

Výzkumná část definuje cíle, použitou metodologii a přináší analýzu dat ze získaných rozhovorů. Nejprve se jedná o popis jednotlivých trojic, poté přechází v jejich komparaci. Odpovědi na výzkumné otázky jsou shrnuty v diskuzi a závěru.

1 Vymezení pojmů

Doučování je obecný a široký pojem, který zahrnuje jak doučování probíhající ve školním prostředí, tak mimoškolní uskutečňované na veřejném místě nebo u žáka doma. Společným znakem těchto dvou typů je poskytnutí pomoci či doplňujících znalostí spojených se školním učivem mimo hlavní vyučování. Pohledem moderní pedagogiky můžeme oba druhy doučování označit jako edukační procesy, jimiž jsou „všechny takové činnosti, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace“ (Průcha, 1997, s. 59). V našem případě rozumíme jako subjekt, u něhož dochází k učení, doučovaného žáka a jako subjekt, který zprostředkovává informace – (poskytuje doučování), doučujícího. Nicméně použití termínu „učení“ může být nepřesné, jelikož podle Čáповy definice učení, již v *Pedagogickém slovníku* citují Průcha, Mareš a Walterová, je učení „získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života“ (2003, s. 259). Pro oba subjekty se jedná o získávání zkušeností, a lze tedy o učení mluvit jak na straně doučovaného žáka, tak na straně doučujícího. Rozdíl je v odlišném množství záměrně předávaných informací.

1.1 Školní doučování

Mezi formy školního doučování, jež uvádí metodika Školní a mimoškolní doučování (Obrovská, Kusá, Lehotská, Marášková & Dobešová, 2012), patří konzultační hodiny, kdy je učitel žákovi k dispozici v předem stanovený čas. Autorky metodické příručky Školní a mimoškolní doučování dodávají, že „ačkoliv jde o způsob, který žáci téměř nevyužívají, sahá k němu stále více učitelů a podporuje ho stále více škol. Ve skutečnosti jde o určitou formalizaci doučování“ (tamtéž, s.17). Druhou možností, jak se škola může podílet na doučování, je využití školních družin a školních klubů k přípravě na školní vyučování. Přestože jde primárně o zařízení určená k odpočinku, slouží dětem, jejichž rodiče je nemohou nebo nedokáží podporovat k přípravě na školu, i k těmto účelům. Metodika přibližuje podobu doučování ve školní družině na příkladu jedné základní školy ze severních Čech, kde se vychovatelka v rámci doplnění hodin v úvazku věnuje několikrát do týdne po dobu šedesáti minut předem určené skupině žáků. Převážně se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli se souhlasem rodičů vybráni vyučujícími. Poslední

formou, jež však metodika neuvádí, je zorganizovat doučování žáků ZŠ/ SŠ ohrožených školním neúspěchem z tzv. Šablon¹. Jedná se o aktivitu, jejímž cílem je podpořit žáky ohrožené školním neúspěchem ve zvládnutí standardů daných Rámcovým vzdělávacím programem. Doučování je realizováno pro skupinu minimálně tří žáků, které vybírá pedagog na základě prospěchu v rozsahu 16 hodin, a to jednou týdně 60 minut pět po sobě jdoucích měsíců. Probíhá pod vedením pedagoga, asistenta pedagoga nebo osobou pověřenou školou pro výkon této činnosti. Výše zmíněné formy školního doučování jsou pro děti bezplatné.

1.2 Mimoškolní doučování

Mimoškolní doučování má také své konkrétní podoby. Na jedné straně ho poskytují různé vzdělávací organizace či osoby za úplatu, na straně druhé existuje i varianta bezplatná. Tu nabízejí dobrovolnická centra a nevládní neziskové organizace. U bezplatného doučování můžeme dále rozlišit institucionalizovanou formu, jakou je již zmiňované dobrovolnické doučování v různých neziskových organizacích, a formu neinstitucionalizovanou zajišťovanou rodinnými příslušníky či kamarády. Oblast mimoškolního doučování, a to konkrétně doučování za úplatu poskytované jednotlivci a institucionalizovaná forma dobrovolnického doučování, je i předmětem této práce. Proto se na ni důkladněji zaměříme v následující části.

1.3 Soukromé doučování

1.3.1 Soukromé doučování v zahraniční literatuře

Problematika doučování se nejprve objevila v anglicky psané literatuře, kde se s ním setkáme pod pojmem *private supplementary tutoring*. Mark Bray rozpracoval tento termín na základě jeho tří charakteristických znaků ve své přehledové studii *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners, 1999*. Jedná se o první studii, která se fenoménem doučování zabývá komplexně. Rysy, které Bray uvádí, jsou (Bray, 1999, s. 20, Yung & Bray, 2017, s. 96):

¹ Šablony jsou projekty zjednodušeného vykazování, jejichž prostřednictvím škola může předložit žádost o podporu k realizaci jimi vybrané aktivity. Přehled šablon a jejich věcný výklad vydal Řídící orgán Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a je dostupný na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

- a) obsah doučování vychází z předmětů, které má žák ve škole. Jde převážně o cizí jazyky, matematiku a přírodovědné předměty. Nezahrnuje hudební, sportovní či výtvarné aktivity spojené primárně s určitým druhem radosti a potěšení. Ačkoliv nevylučuje, že i tyto aktivity mají významný vliv na prospěch dítěte,
- b) doučování probíhá nad rámec povinné školní výuky, tedy v době smluvené mimo běžné vyučování,
- c) jedná se o placenou formu pomoci realizovanou jednotlivci nebo organizacemi, za jejíž poskytnutí obdrží doučovatel určitý finanční obnos. Neplacené formy doučování poskytované rodinnými příslušníky nebo dobrovolníky nejsou v příručce zahrnuty.

Nicméně, od devadesátých let, kdy byla přehledová studie napsána, se vnímání tohoto pojmu posunulo. Suter a Kobakhidzeová (2020) používají ve své studii termín *shadow education* jako zastřešující pojem pro různé činnosti mající souvislost se vzděláváním, jsou jimi např.: rozšířené vzdělávání, mimoškolní studium, mimoškolní čas nebo informální učení. Ve všech případech se jedná o aktivity vykonávané mimo formální vzdělávání, na rozdíl však od Brayova pojetí (1999) nemusí vždy korespondovat se školním kurikulem. Vedle získávání znalostí ve školní předmětech spadá mezi tyto aktivity i sport či kultura.

Pro miliony dětí po celém světě nekončí jejich výuka se zazvoněním. Po škole ještě docházejí na hodiny soukromého doučování. Rodiče si uvědomují, jakou hodnotu pro ně vzdělání má, proto do něj investují vysoké částky. V souvislosti s tím přirovnává Bray doučování ke stínovému vzdělávacímu systému. Prvním důvodem, proč tento termín užil, je, že doučování může existovat pouze tehdy, pokud existuje formální vzdělávání. Dále, pokud se změni podoba školního vzdělávání, změni se i podoba soukromé doučování. Za třetí, společnosti se ve většině soustředí na formální vzdělávání než na jeho stín. Nakonec, rysy stínového vzdělávacího systému jsou ve srovnání s formálním vzdělávacím systémem méně zřetelné. (Bray, 1999)

1.3.2 Soukromé doučování v českém prostředí

Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 49) definují doučování jako „formu pomoci žákům, kteří mají z různých důvodů učební problémy, nestačí tempu škol, vyučování nebo

dosahují slabších studijních výsledků. V České republice dnes zpravidla není organizováno školou, probíhá mimo ni a z iniciativy rodičů (zejména soukromými učiteli).“ V pedagogickém slovníku už se však nevyskytuje definice soukromého doučování, respektive jeho přívlastku. Slovo soukromé užit ve vztahu k doučování, do angličtiny přeloženo jako *private*, může mít dle Braye a Kobakhidzeové (2014) minimálně tři významy: a) soukromé myšleno jako placené; b) soukromé myšleno jako uskutečňované na soukromém místě, jímž je domov doučovaného žáka; c) soukromé myšleno ve smyslu výuky jeden na jednoho. Z uvedených možností je v literatuře slovo soukromý (*private*) nejčastěji chápáno ve smyslu placený, což dokládá charakteristika slova *privateness* (soukromost) ve studii Yunga a Braye (2017, s. 96), kde ji definují jako „aspekt omezující doučování na to, které poskytují jednotlivci nebo organizace výměnou za poplatek.“² Pro účely této práce chápeme tedy přídavná jména soukromý, placený či komerční jako synonyma indikující placený charakter doučování.

Z definice Průchy, Mareše a Walterové můžeme nabýt dojmu, že doučování plní především funkci nápravnou a pomocnou. Nicméně i v České republice se význam doučování v posledních letech rozšířil o funkci přípravnou, kdy jej studenti využívají před přijímacími zkouškami na školu, nebo při dlouhodobé absenci (Průcha, 2015). Průcha dále upozorňuje na nízkou prozkoumanost samotného fenoménu doučování dětí mimo školu.

1.3.3 Soukromé doučování v této práci

Soukromým doučováním v této práci rozumíme výuku nad rámec školního vzdělávání, za jehož poskytnutí obdrží doučovatel finanční zisk. Důvody k jeho vyhledání mohou být potíže se zvládnutím učiva, špatný prospěch, dlouhodobá absence, nebo pomoc s přípravou na přijímací zkoušky či maturitu. Náplň doučování se odvíjí od předmětů, které má žák ve škole. Místem doučování může být domov doučovaného žáka nebo doučovatele, veřejná knihovna apod. V pozici doučovatele vystupuje jednatel (kamarád, učitel, student...), který pracuje v individualizované formě s jedním žákem nebo se může současně věnovat i většímu počtu žáků.

² Autorský překlad originálního znění: „Privateness . This dimension limits tutoring to that provided by individuals or organisations in exchange for a fee.“ (Yung & Bray, 2017, s. 96)

1.4 Doučování poskytované dobrovolníky

Jelikož stěžejním termínem této kapitoly je slovo dobrovolník a s ním související dobrovolnická činnost v oblasti doučování, definujeme si na začátek termín dobrovolnictví. Následně si představíme doučování poskytované dobrovolníky v českém a zahraničním kontextu, jako tomu bylo v předchozí kapitole.

1.4.1 Dobrovolnictví

Dobrovolnictví je jev, který můžeme v lidské společnosti pozorovat už několik stovek let. „V České republice jsou do dobrovolnické činnosti zapojeny téměř dva miliony lidí, což představuje 29% populace nad 14 let a řadí Českou republiku na osmé místo mezi členskými státy Evropské unie“ (Matuályová a kol., 2016 s. 5). Nicméně na tom, jak definovat dobrovolnictví, se vědci neshodnou. Frič a Vávra (2012) vycházejí při definování dobrovolnictví ze dvou pojetí, z nichž jedno představuje užší pohled, zatímco druhé pojímá dobrovolnictví širěji. První definice je převzatá z manuálu Mezinárodní organizace práce OSN a definuje dobrovolnictví jako „neplacenou, nepovinnou práci, což je čas, který jednotlivci bez nároku na plat věnují aktivitám vykonávaným pro lidi mimo jejich vlastní domácnost, a to buď prostřednictvím organizace nebo přímo“ (Frič a Vávra, 2012, s. 27). Širší pojetí dobrovolnictví přináší Evropská komise ve své studii zabývající se dobrovolnictvím v členských státech Evropské unie. „Dobrovolnictví je jakákoliv formální či neformální aktivita, která je záležitostí individuálního výběru, a je vykonávána bez myšlenky na odměnu ve prospěch jiných“ (tamtéž, s. 27).

Z těchto dvou definic vyplývá, že dobrovolnictví lze dělit na formální a neformální. Frič, Pospíšilová a kol. (2010, s. 12) pro vymezení formálního a neformálního dobrovolnictví uvádí pojetí Rochestera, který cituje britské výzkumy³, jež rozlišují:

- (1) Neformální dobrovolnictví (poskytnout neplacenou pomoc jako jednotlivec lidem, kteří nejsou příbuzní)
- (2) Formální dobrovolnictví (poskytnout neplacenou pomoc skrze skupiny, kluby nebo organizace ve prospěch druhých lidí nebo prostředí).

³ Home Office (2004), 2003 Home Office Citizenship Survey: people, families and communities, London, Home Office Research Study 289.

Dobrovolné doučování, vymezené v této práci jako pomoc poskytovaná neziskovými organizacemi, náleží tedy pod formální oblast dobrovolnictví. Doučování je zprostředkováno pracovníky organizace a je určeno především dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí.

1.4.2 Doučování poskytované dobrovolníky v českém a zahraničním prostředí

Kusá a kol. (2012, s. 23-24) v metodice uvádějí, že dobrovolné doučování nabízí nejčastěji různá dobrovolnická centra nebo nestátní neziskové organizace. Ne vždy se setkáme přímo s označením „doučování“, některé organizace používají název „pomoc s přípravou dětí na školu“. V obou případech se ale jedná o pomoc dětem zejména ze znevýhodněného prostředí, které mají potíže se zvládnutím školního učiva a jejichž rodiče jim nejsou se školní přípravou schopni pomoci nebo nemají dostatečné finanční prostředky na to jim ji zajistit. Němec (2014, s. 57) podotýká, že „ne vždy je absence domácí přípravy způsobena malým zájmem rodičů.“ V mnoha případech se rodiče dětem věnovat nemohou, protože sami nedisponují dostatečnými znalostmi nebo proto, že jim v dětství s přípravou do školy také nikdo nepomáhal a nemají podobný přístup, který by mohli napodobit, zažitý (Němec, 2014).

Pojetí dobrovolného doučování, které předkládá metodika, nezahrnuje bezplatnou pomoc příbuzných či kamarádů, stejně tak tomu je i v této práci. Doučování poskytované dobrovolníky je zde chápáno pouze jako pomoc skrze určitou organizaci.

V České republice nabízí možnost takového doučování například Člověk v tísni či Diakonie Českobratrské církve evangelické. Obdobnou pomoc ve světě poskytuje například The Volunteer Tutors Organisation (VTO)⁴ se sídlem ve Skotsku nebo l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (l'Afev)⁵ působící ve Francii. Zmíněné české i zahraniční organizace poskytují individuální doučování, kdy doučovatel dochází jednou týdně do rodiny dítěte, kde se společně po dobu jedné až dvou hodin věnují předmětům, s nimiž má

⁴ The Volunteers Tutors Organisation (VTO) je charitativní organizace působící od roku 1977 ve Skotsku. Poskytuje podporu dětem, které mají potíže se vzděláváním. Náplní organizace je shánění nových členů, které následně proškolí a umístí do rodiny ze znevýhodněného prostředí.

⁵ L'Association de la Fondation Étudiante pour la ville (l'Afev) je nezisková asociace vzniklá roku 1991 ve Francii. Její vznik je výsledkem snažení bojovat proti nerovnostem a poskytnout pomoc dětem z problémových čtvrtí.

doučovaný ve škole potíže. Náplň doučování se stanoví na úvodní schůzce před začátkem spolupráce mezi organizací a rodinou. Nicméně dobrovolnické doučování není pouze o procvičování školní látky, ale také o tom být s někým, kdo potřebuje pomoc. Žáci, kteří na něj docházejí, se často nachází v náročných životních situacích a vyrůstají v nestabilním, nepodnětném prostředí. Samotným přínosem tedy je, že tráví čas s někým, kdo jim věnuje pozornost a současně pro ně může být i vzorem (Committee on the Use of Volunteers in Schools, 1990).

1.4.3 Doučování poskytované dobrovolníky v této práci

Doučování poskytované dobrovolníky v této práci chápeme tak, jak je popsáno v prvním odstavci této kapitoly. Jedná se o pomoc žákům se zvládáním školního učiva poskytovanou neziskovou organizací. Doučování probíhá doma u žáka nebo na veřejném místě. Na rozdíl od doučování komerčního nesmí probíhat u doučovatele doma. Organizace tím chrání dobrovolníka před zasahováním do jeho soukromého života.

2 Motivace

Jednou ze základních otázek, kterou si psychologie klade, je, proč se lidé chovají tak, jak se chovají (Nakonečný, 1996). Snaha porozumět tomu, co druhé vede k jejich jednání, zaměstnává psychology již dlouhá léta. Odpověď na tuto otázku leží v rozdílné motivaci lidí. Ta je běžnou součástí života nás všech a její studium představuje klíč k psychologickému porozumění člověku (Nakonečný, 1996). Oblast, kde hraje obzvlášť důležitou roli, je učební proces. „Motivace propůjčuje učebním činnostem žáka subjektivní smysl, čímž ovlivňuje míru úsilí, kterou žák při učení vynakládá“ (Pavelková, 2002, s. 7). Podle mnohých současně představuje základní podmínku efektivního učení. Právě nízká motivovanost stojí často za situacemi, kdy žák podává výkony, které jsou pod úrovní jeho možností (Hrabal, Man a Pavelková, 1989). Následující kapitola bude proto věnována seznámení se s problematikou motivace.

2.1 Definice motivace

Při vymezení motivace budeme v této práci vycházet z definice Hrabala, Mana a Pavelkové (1989, s. 16). Ti ji chápou jako „souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“. Motivace chování vychází z určitých zdrojů. Podle toho, kde se nacházejí, je dělíme na vnitřní a vnější.

Za vnitřní zdroje považujeme potřeby jedince, a to jak vrozené, tak získané. Označujeme jimi „nutkání získat něco chybějícího, nebo se zbavit něčeho přebývajícího, obtěžujícího (Mareš, 2013, s. 253)“. Vývojový základ představují fyziologické potřeby, někdy označované jako primární. Tvoří je potřeba vody, potravy, tepla nebo potřeba vyhnutí se bolesti. V průběhu života se utváří potřeby sekundární, nazývané také jako psychické. Jsou společensky podmíněné a podléhají vlivům učení. Spadá pod ně většina potřeb sociálních, dále potřeby poznávací, výkonové nebo seberealizační (Hrabal, Man a Pavelková, 1989). S propracovaným pojetím lidských potřeb přišel americký psycholog Abraham Maslow. Ten předpokládá, že jsou podle důležitosti pro život jedince hierarchicky uspořádány. Nejníže se nachází fyziologické potřeby, poté následuje potřeba jistoty a bezpečí, na třetím místě je potřeba sounáležitosti a lásky, následně potřeba uznání a úcty a nejvyšší místo v žebříčku zaujímá potřeba seberealizace.

Vnější zdroje tvoří tzv. incentive. Jedná se o podněty, jakou jsou různé události, jevy nebo předměty, jež mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Na jedné straně existují incentive pozitivní (jídlo), naše chování směřuje k nim, na straně druhé jsou incentive negativní (hrozba), které naopak vyvolávají chování směrem od sebe. Stejně jako incentive pozitivní dokážou vzbudit potřebu, nemají už však schopnost ji uspokojit (Pavelková, 2002).

Osobnostní vývoj každého jedince se uskutečňuje v rámci výše zmíněných zákonitostí a podléhá charakteru interakce s okolním světem a jeho vrozenými predispozicemi. Každý má svůj vlastní žebříček potřeb, což dává vzniknout jeho motivačnímu zaměření. Pokud poznáme motivační zaměření žáka, tím snazší pro nás bude ho motivovat (Hrabal, Man a Pavelková, 1989).

2.2 Vnitřní a vnější motivace

V rámci učebního procesu lze rozlišovat vnitřní a vnější motivaci. Vnitřní motivace plyne z velké části z poznávacích potřeb. Pro vnitřně motivovaného žáka učení znamená možnost uspokojit jeho poznávací potřebu, jelikož učení je zdrojem poznání. „Jedinec, jenž má silně vyvinutou poznávací potřebu, bude usilovat o poznávání (učení), i když okolnosti nebudou příznivé – např. nevlídný učitel, výsměch spolužáků, nezáměr rodičů“ (Helus, 2004, s. 120). Vnitřní motivace pozitivně ovlivňuje školní úspěšnost a kvalitu učení. Zjištěn byl i kladný dopad na rychlost dostavení se únavy nebo na koncentraci. Mluvíme-li o koncentraci, v širším vymezení vnitřní motivace se můžeme setkat s termínem flow motivace. Jedná se o stav, kdy je jedinec naprosto pohlcen vykonávanou činností, nevnímá čas, je odtrhnut od vnějšího světa a plně se soustředí na danou činnost.

O vnější motivaci mluvíme tehdy, když se jedinec učí pouze proto, že „existuje něco, co mu učiní učení druhotně lákavým, nebo nutným“ (Helus, 2004, s. 120), tím může být odměna za dobře odvedenou práci, trest v případě nesplnění úkolu, radost rodičů nebo přijetí na školu.

Dříve byla vnitřní a vnější motivace stavěna do opozice. Předpokládalo se, že se jedná o dva protichůdné a navzájem se vylučující typy. Postupem času ale výzkumy ukázaly, že mohou fungovat společně, jeden na druhý navazovat nebo jeden ve druhý přecházet (Mareš,

2013). Přejít na vnější motivaci na vnitřní je však složitý proces a u každého probíhá jinak. Jedním z možných způsobů, jak toho docílit, je „interiorizace vnější regulace přicházející od autorit žákovského sociálního prostředí“ (Pavelková, 2002, s. 21), přijetí vnějších požadavků za své. Dalším zdrojem změny motivace je rozvoj poznávacích potřeb žáků prostřednictvím různých poznávacích aktivit, experimentů, podporou přirozené zvědavosti či mimoškolních zájmů. K vyvolání případně udržení vnitřní motivace u žáka dodává Mešková (2012) čtyři zásady podle Kopřivy (2008). Jsou jimi: smyslnost (potřeba, aby vykonávané činnosti dávaly smysl), spolupráce (potřeba někam patřit, práce ve dvojicích, komunikace), svobodná volba (mít možnost výběru, čemu se chci věnovat a s kým) a zpětná vazba (potřeba být informován o správnosti zvoleného postupu, což má vliv na další pokračování) (Kopřiva in Mešková, 2012). Velkým a nelehkým úkolem pedagogů je právě působení na rozvoj vnitřní motivace.

2.3 Poznávací motivace a potřeba poznávání

Jak bylo zmíněno výše, vnitřně motivovaný žák s převládající poznávací motivací bere učení jako zdroj poznání. Vedle získaných znalostí už pro něj samotný proces učení představuje uspokojení jeho poznávacích potřeb. Jde o potřeby sekundární, jejichž plné rozvinutí nemusí u žáků nastat. Pokud k jejich rozvoji dojde, nejideálněji v období školní docházky, „stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 29).

Přestože hovoříme o sekundárních potřebách, jejich základ je fyziologický. Spočívá v potřebě mozkové aktivity a orientačně pátracího reflexu. Nastane-li situace, kdy jedinec nemá dostatek podnětů, ať už při nezáživné přednášce, schůzi nebo sledování televize, projeví se u něj potřeba aktivity, tzv. stimulační hlad (Pavelková, 2002). Odpovědí na neuspokojení této potřeby může být jakákoliv jiná aktivita v podobě čmáraní si na papír nebo celkové neposednosti. Orientačně pátrací reflex se projevuje v událostech, které jsou pro nás nové a potřebujeme se na ně naučit (příchod do nového kolektivu).

Úlohy probouzející potřebu poznávání se vyznačují charakterem novosti, problémovosti, překvapivosti, neurčitosti či rozporuplnosti, kdy naše přesvědčení nekoresponduje s realitou, tento rozpor je třeba odstranit. Důležitou roli, pokud jde o vzbuzení poznávací motivace pedagogem, sehrává jeho postoj a styl práce. Učitel zaujatý

svým oborem spíše dokáže na žáky přenést své nadšení než ten apatický. Stejně tak schopnost vnést do hodin praktický rozměr a ukázat význam předmětu pro život napomáhá vyvolat poznávací motivaci. Jednou z metod, jak toho docílit během školních hodin, je zařazení problémového vyučování stojící na principu řízeného objevování. K vytvoření problémové situace je zapotřebí „připravit sled takových učebních úloh, při jejichž vyřešení žák objeví ty poznatky, které si má osvojit“ (Matuškin in Pavelková, 2002). K tomu, aby zadávané úlohy rozvíjely žákovu osobnost, musí být přiměřené náročné. Některé z nich proto převyšují žákovy schopnosti, čímž je motivují k řešení (Lokšová, Lokša, 1999). Nesmí se však jednat o neúměrně těžký úkol, v takovém případě může dojít k opačnému efektu.

Mešková (2012) dále uvádí model potřeb žáka v poznávací činnosti podle G. Pettyho, Model je skryt ve zkratce „VYUČOVAT?“ a měl by učiteli připomínat, na co nezapomenout při předávání znalostí žákům. „VY“ jako vysvětlení klade důraz na to, aby žák věděl co, jak a proč se dělá. U jako ukázka značí důležitost názorné demonstrace. Č jako činnost znamená aplikaci získaných znalostí. O jako oprava a kontrola představuje potřebu kontroly praktického procvičování. V jako pomůcky pro vybavování z paměti, těmi jsou například vlastní poznámky nebo učebnice. A jako aktivní vybavování z paměti zdůrazňuje nezbytnost opakování probraného učiva. T jako testování připomíná, že nabyté znalosti mají být odzkoušeny. Nakonec, otazník symbolizuje, aby žáci měli prostor se zeptat, čemu nerozumí.

Z vývojového hlediska rozlišujeme dvě stádia vývoje poznávacích potřeb. První fází je stav, kdy nejsou plně rozvinuty a je nutná jejich vnější stimulace, jde především o školní období. V druhé fázi jsou již naplno rozvinuté a pro jejich uspokojení jedinec jedná ze své vlastní vůle.

2.4 Výkonová motivace a výkonové potřeby

Výkonová motivace je tvořena dvěma základními na sobě nezávislými potřebami, jsou jimi potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu (Lukášová, 2010). První z nich se řadí mezi potřeby potvrzení vlastního Já, druhá spadá pod potřeby ochrany Já (Hrabal, Man a Pavelková, 1989).

Současně se každá z nich vyznačuje jiným typem aspirační úrovně, již se rozumí „úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává“ (Mareš, 2013, s. 270). V

závislosti na jejich dosažení jedinec prožívá buď úspěch nebo neúspěch. Mezi aspirační úrovní, tedy zda stanovené cíle odpovídají schopnostem, a druhem výkonových potřeb existuje přímá závislost. Převaha potřeby vyhnutí se neúspěchu se projevuje neadekvátností aspirační úrovně, jedinec se obává neúspěchu a jeho chování může být doprovázeno úzkostmi v náročných zkouškových situacích. Naopak převaha potřeby úspěšného výkonu odpovídá přiměřené aspirační úrovni, kdy jedinec pro naplnění cíle vynaloží veškeré své úsilí (Lukášová, 2010).

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, do značné míry ovlivňuje, zda se u dítěte rozvine spíše potřeba úspěšného výkonu nebo potřeba vyhnutí se neúspěchu. Nejčasněji se jedná o mateřské nároky vyvíjené na dítě. Ty mohou být jednak přiměřené, jednak příliš vysoké, jednak nižší než možnosti dítěte. Pokud převládají požadavky přiměřené, dítě je vedeno k samostatnosti a za své výkony je smysluplně odměňováno, pravděpodobnost rozvoje potřeby úspěšného výkonu se zvyšuje. Pokud je však dítě přetěžováno a okolí se soustředí primárně na jeho selhání, rozvoj potřeby vyhnutí se neúspěchu se jeví jako více pravděpodobný, jelikož je tím současně chráněno jedincovo Já.

V době nástupu do školy již dítě disponuje určitým výkonovým zaměřením. Zde je však konfrontováno s novým typem hodnocení jako je porovnávání se se spolužáky či vypořádávání se s doposud neznámými úkoly. V průběhu se vyrovnává jak s úspěchy, tak neúspěchy, čímž u něj dochází k vytvoření subjektivních výkonových potřeb. Ty ale nemusí vždy korespondovat s jeho celkovým výkonovým zaměřením. V některých případech závisí výkonová orientace na daném předmětu (Pavelková, 2002).

Podle typu převládající výkonové potřeby můžeme u žáka popsat některé charakteristické rysy jeho chování. Jedinec s dominující potřebou úspěšného výkonu se orientuje na cíl a u úkolu přetrvává i přes vyskytnuvší se problémy. Vyhledává nejčastěji úkoly střední obtížnosti, lehké pro něj nejsou dostatečně motivující. Ať už uspěje nebo ne, z výsledku si odnáší informaci o svých schopnostech. Když se mu něco nepodaří, neúspěch připisuje nedostatečnému úsilí, naopak za úspěchem vidí své schopnosti. U žáka s potřebou vyhnutí se neúspěchu vyvolává výkonová situace strach ze selhání, jelikož se bojí případného odhalení jeho skutečných schopností (Lokšová, Lokša, 1999). Podobným situacím se proto snaží uniknout. Upřednostňuje úkoly lehké nebo příliš těžké. Neúspěch

připisuje svým schopnostem, které jen těžko dokáže ovlivnit. Když se mu něco podaří, přičítá to náhodě. Pro oba typy žáků je však velmi důležitý motivační faktor úspěch (Hrabal, Man a Pavelková, 1989).

2.5 Sociální motivace a sociální potřeby

Dítě vyrůstá odmala po boku druhých lidí. První potřebou, která se u něj rozvíjí, je potřeba mateřské lásky, jejíž ne/uspokojení může následně ovlivnit vývoj potřeby pozitivních vztahů. Dále se rozvíjí potřeba identifikace, jež sehrává důležitou roli při utváření sociálních vztahů. Nejprve se dítě identifikuje s osobami jemu nejbližšími, rodiči, s nástupem do školy jejich místo přebírají spolužáci, vrstevníci či učitelé. Od doby, kdy děti vstupují do interakce s jinými osobami, lze u nich pozorovat dva typy chování. Buď se zaměřují spíše na partnerské, kooperativní vztahy, tehdy je velmi pravděpodobné pozdější rozvinutí potřeby pozitivních vztahů – potřeba afiliace, nebo na vztahy, “ve kterých je druhé dítě spíše než partnerem předmětem uplatňování sociálního vlivu dítěte“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 38). V takovém případě mluvíme o potřebě sociálního vlivu – prestiže. Lokšová, Lokša, (1999) hovoří o potřebě pozitivních vztahů a potřebě sociálního vlivu jako o nejvýznamnějších sociálních potřebách u žáka.

K uspokojení potřeby afiliace dochází mezilidským kontaktem, kdy si jedinci vzájemně projevují své sympatie a panuje mezi nimi přátelská atmosféra. Pokud však převládá negativní zkušenost s navazováním vztahů, může se u jedince rozvinout obava z odmítnutí, potřeba afiliace ale přetrvává. Jedinci s vysokou obavou z odmítnutí a zároveň vysokou potřebou afiliace se nacházejí v nejnáročnější situaci. Navazování nových kontaktů je pro ně složité a jejich chování může v takových případech působit strnule až nepřírozeně. Co se týče osob s vysokou potřebou afiliace a jejich vztahu k výkonu, upřednostňují přátelství před schopností. Nejlepšího výkonu dosahují, pracují-li ve skupině.

Potřeba vlivu nebo potřeba moci je uspokojována, uplatňuje-li jedinec svůj vliv k řízení chování druhých lidí. Uplatňováním vlivu přitom rozumíme stav, kdy jedinec svým působením docílí změny v chování dotyčné osoby tak, že změní své původní jednání. Dále je však potřeba rozlišovat, zda jde o osobní potěšení, jinými slovy, pokud je vliv nástrojem k potěšení z ovládání druhých lidí, či o kolektivní prospěch, osobní cíl je shodný s cílem skupiny. Přímému uplatňování vlivu, kdy jedinec zaměřuje své chování na dosažení cíle,

předchází ještě fáze získávání pozice vlivu. V ní je jeho chování motivováno potřebou vlivu, avšak ten musí nejprve získat. Pokud se ho dlouhodobě nedaří získat, jedince může zažívat pocit frustrace.

Ve škole svým přístupem a výběrem aktivit ovlivňuje sociální motivaci žáků učitel. Vytvoří-li zdravě soutěživé prostředí, klade se důraz na dodržování pravidel a spravedlivé hodnocení, s velkou pravděpodobností dojde k pozitivní aktualizaci sociální potřeby. V opačném případě má soutěž spíše demotivační efekt (Pavelková, 2002).

2.6 Perspektivní orientace

„Perspektivní orientaci chápeme jako komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti“ (Pavelková, 2002, s. 177). U jedince se projevuje tím, že se soustředí více na budoucnost, aktivně se podílí na její podobě a usiluje o dosažení jím stanovených vzdálenějších cílů. Rozvoji perspektivní orientace předchází krátkodobá orientace vyznačující se koncentrací primárně na přítomnost nebo velmi blízkou budoucnost. Utváří se již v předškolním věku a rodiče ji svým jednáním a způsobem komunikace mohou ovlivnit. Odměňují-li dítě za každou úspěšně odvedenou práci, vzniká u nich orientace „něco za něco“ a pokud možno ihned (Lukášová, 2010). Problém, které takové chování skýtá, je nemotivovanost dětí k činnosti bez vnějšího stimulu a vznik zkrácené životní perspektivy. Pokud žáci zůstanou u krátkodobé orientace, hrozí u nich potíže s vytvářením osobních cílů a vztahu ke společenským nárokům a nabídkám v pozdějším životě. Její účinnost je nižší i co se týče překonávání překážek během studia a motivace k celoživotnímu vzdělávání.

Opak představuje právě dlouhodobá orientace. Přejít k ní „je jednou z klíčových motivačních sil rozvoje osobnosti dítěte, zaměřující a energetizující jeho činnost ve prospěch dlouhodobých cílů“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 81). Nejčastěji k němu dochází na druhém stupni základní školy. Pro dlouhodobě orientované jedince není podnětem k činnosti odměna, ale vlastní zdokonalování se, zlepšení svých schopností, možnost něco dokázat, (Helus, 2004). Motivačním základem perspektivní orientace je potřeba struktury budoucnosti, jež se vyznačuje zájmem o budoucnost, jejím aktivním plánováním a vytyčováním si cílů časově v ní strukturovaných (Pavelková, 2002). Časově vzdálené cíle současně plní dvě funkce (Schmidt, 2007 s. 23 in Mareš, 2013, s. 261):

1. slouží žákovi jako podnět pro stanovení si dílčích, časově bližších cílů

2. budoucí cíle jsou zdrojem motivace k momentálně vykonávané činnosti, ovšem za podmínky, že aktuální jednání je nástrojem pro dosažení oněch vzdálených cílů

V souvislosti s tím uvádí Mareš (2013) pojem instrumentálnost lidského jednání. Nahlíží na něj ze dvou aspektů. Prvním je jeho kultivační a pragmatická složka. Domnívá se, že záměr učení má být jak kultivující, žák se učí pro obohacení sebe samého, tak praktický. Druhý aspekt znázorňuje otázkou, proč se žáci vlastně učí. Odpověď se liší podle konkrétní osoby, někdo pro lepší známky, „papír“ nebo kvůli přijímacím zkouškám, jiný pro zdokonalení svých dovedností a znalostí.

2.7 Motivační funkce odměn a trestů

Učební motivaci lze ovlivňovat prostředky vnější motivace jimiž jsou odměny a tresty. Funkcí trestu je zabránit jedinci v nežádoucím chování, zatímco funkcí odměny je naopak podpořit jeho žádoucí chování (Mešková, 2012). Jejich podoba může být jak verbální, slovní hodnocení, tak fyzická, například telefon za vysvědčení. V teoretické rovině dále rozlišujeme motivační a informační funkci odměn a trestů. Informační nás zpravuje o míře plnění požadavků kladených na dítě, motivační spočívá v povzbuzování k pokračování v činnosti, novým začátkům nebo také k zanechání.

Nejběžnější odměnou je pochvala. K tomu, aby plnila svou úlohu správně, je potřeba se držet určitých pravidel. Jmenujme některá z nich: bezprostřední spojení pochvaly s provedenou činností, frekvence a intenzita pochval (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 150). Jedinec by neměl být chválen za každou maličkost, jelikož tím ztrácí na svém významu. Zároveň ten, kdo ji uděluje, by měl mít různou škálu pochval, aby dokázal ohodnotit žáka přiměřeně jeho výkonu. Stejně jako platí pravidla u odměn, i tresty mají svá specifika. Dítě musí vědět, za co je trestáno a přidělený trest musí být úměrný jeho provinění. Dále je důležité mít vymezeno, za co bude dítě potrestáno a tato kritéria dodržovat.

3 Dosavadní empirické výzkumy soukromého doučování a doučování poskytovaného dobrovolníky

3.1 Soukromé doučování

V následující části si představíme některé výzkumné práce zabývající se soukromým doučováním v České republice. Jejich výběru předcházelo prohledávání různých databází (Theses, ResearchGate...), kdy autorka vkládala hesla jako „soukromé doučování“, „doučování“, „doučovatel“ a další. Výsledkem studie nalezených prací, ve které se zaměřila na aspekty týkající se motivace, je šest následujících prací. Autorka se snažila dohledat všechny dostupné práce, nevylučuje však i existenci jiných. Analyzované oblasti jsou: důvody k zajištění doučování, motivace žáků k doučování, souvislost mezi potřebou vyhledat doučování a školní výukou, iniciátoři doučování a vztah mezi doučováním cizího jazyka a snahou získat znalosti navíc.

Důvody vedoucí k zajištění doučování

Mezi nejčastější důvody, jež se v pracích⁶ objevovaly, patří:

- Zlepšení známek ve škole
- Příprava ke zkouškám, ať už závěrečným, nebo přijímacím
- Snaha naučit se něco navíc
- Nemožnost výběru – rodiče chtěli doučování

Jedná se o příčiny, kvůli kterým bylo doučování vyhledáno v nejvíce případech na základním i středoškolském stupni vzdělávání. Jejich procentuální zastoupení se však může lišit v závislosti na doučovaném předmětu nebo velikosti kraje/obce.

Motivace žáků k doučování

Explicitně motivací žáků k doučování se zabýval výzkum Kornelové (2016). Jedním z jeho cílů bylo zjistit, co vede žáky k tomu, aby se ve svém volném čase doučovali cizí jazyk. Jeden z žáků uvedl, že největší motivací je pro něj schopnost porozumět filmům a videím v angličtině, o kterých si bude moci následně popovídat se spolužáky. Pro jinou

⁶ Dvořáková (2018), Höschlová (2012), Chramostová (2014), Šmejkalová (2019), Šťastný (2016), Terreros (2018)

studentku je hlavní motivací vidina práce v cestovních ruchu, kde je výborná znalost cizího jazyka nezbytná. U obou výše zmíněných situací hovoříme o instrumentální motivaci, jelikož doučování slouží jako prostředek k dosažení dlouhodobějšího cíle. (Pavelková, 2002)

Konkrétní typy motivace zmiňuje ve své rigorózní práci i Novotná (2018) mapující proces reedukace v rámci individuálního doučování. Na začátku praktické části představuje kazuistiky tří žáků, kde je mimo jiné popsána jejich motivaci k doučování. Každý z nich se vyznačuje jiným typem: pro prvního je charakteristická sociální motivace, kdy dokáže vynaložit větší úsilí proto, aby byl lepší než ostatní spolužáci. U druhého lze pozorovat jak sociální, tak výkonovou motivaci. Je pro něj důležité mít dobré známky a vynikat, současně se ale spokojí s průměrnou známkou, pokud není nikdo lepší. U třetího žáka je nejvýraznější poznávací motivace. Baví ho získávání znalostí nad rámec školní výuky, což mu doučování umožňuje.

Iniciátoři doučování

Šťastný (2016) ve svém výzkumu uvádí, že až 30 % žáků mělo doučování na přání svých rodičů. Nemusí se ale vždy jednat o negativní faktor, což dokládá jeden z respondentů doučující žáka na přání rodičů. V průběhu se mu podařilo probudit u žáka zájem, čímž už se nejednalo o jednostrannou motivaci ze strany rodiče. Stejná zkušenost je popisována i ve výzkumu Kornelové (2016), kdy dva ze tří žáků docházeli na doučování na popud rodičů. Nicméně během setkávání se doučovateli podařilo díky jejich přístupu (rozmanité aktivity, používání moderních technologií) u žáků vzbudit zájem a sami oceňují, že mají doučovatele sami pro sebe a zlepšují se v tom, v čem potřebují.

Obecně platí, že mladším dětem vyhledávají doučování rodiče, zatímco ti starší sami přebírají zodpovědnost za svoje vzdělávání. Najdou se však výjimky, kdy ho i středoškolským studentům zajišťují rodiče, ve většině případů jde o žáky se špatným prospěchem (Šťastný, 2016).

Souvislost mezi školní výukou a využíváním doučování

Někteří autoři ve svých pracích narážejí na souvislost mezi vyhledáním soukromého doučování a školní výukou. Konkrétně Šťastný (2016) ve svém výzkumu rozlišuje, jestli žák mající doučování kvůli špatným známkám na něj docházel z důvodu špatného učitelova

výkladu, nebo z důvodu vlastní nedostatečné přípravy. O něco více žáků zvolilo možnost, kdy učitel nedokázal učivo dobře vysvětlit (43 % oproti 39 %). Nicméně, jak jeden z respondentů dodal, studenti si často stěžují, že učitel nedokáže učivo dobře vysvětlit, přičemž ani sami nedokážou říct, čemu se ve školní výuce věnují. K objektivnímu posouzení bychom tedy potřebovali znát oba; úhly pohledu.

Stejně rozlišení používá ve své výzkumné části i Terreros (2018). Pro snazší orientaci vytvořila přehledovou tabulku, kde porovnává důvody vyhledání doučování v jednotlivých předmětech (matematika, český jazyk, anglický jazyk a druhý cizí jazyk). Co se týče potřeby doplnit učivo, zkoumá, zda důvodem vyhledání bylo vlastní zanedbávání nebo nepochopení vykládaného učiva. Ve všech předmětech převažuje varianta, kdy žák nepochopil učivo v hodině. Nejmarkantnější rozdíl je v matematice, až 20 % žáků uvedlo problém s porozuměním výkladu v hodině.

O spojitosti mezi doučováním a školou píše ve své práci i Šmejkalová (2019). Přestože dotazovaní rodiče nebyli dle Šmejkalové (2019) vůči škole příliš kritičtí, všichni se na jistých nedostatcích shodují. Někdo nahlíží kriticky na metodu Hejného, jiný vidí problém v příliš náročných přijímacích zkouškách na střední školy.

Vztah mezi doučováním cizího jazyka a snahou získat znalosti navíc

Z výsledků výzkumného šetření Šťastného (2016) a Terreros (2018) můžeme vyčíst, že nejčastějším důvodem k zajištění soukromého doučování cizího jazyka byla motivace získat znalosti navíc. „Studenti mající soukromé hodiny v cizích jazycích je využívají mnohem častěji k rozšíření svých znalostí či dovedností nad rámec školní výuky (42 % studentů doučovaných v tomto předmětu) než studenti v matematice (12 %)“ (Šťastný, 2016, s. 147). „Pokud mají žáci placené individuální doučování proto, že se chtějí dozvědět něco nad rámec školního kurikula, pak se to týká pouze jazyků, především angličtiny“ (Terreros, 2018, s. 87). Tato zjištění jen potvrdila ve své práci zaměřující se na soukromé doučování anglického jazyka Dvořáková (2018). Jelikož předmět byl tématem práce dán, zkoumala, co žáky k vyhledání doučování přimělo. Nejvíce jich uvedlo právě možnost „naučit se něco navíc“, až poté následovala varianta „zlepšit se ve škole“.

3.2 Dobrovolnické doučování

Stejně jako v předchozí kapitole, zaměříme se i zde na pojetí motivace v některých závěrečných pracích. Jejich výběr probíhal obdobným způsobem, pouze zadávaná hesla byla rozdílná. Témata, která se v souvislosti s motivací objevovala, se mírně liší od témat v soukromém doučování. Představíme si: důvody vedoucí k zajištění doučování, motivaci dětí jako jeden z klíčových faktorů, iniciaci doučování a doučovatele jako dobrý vzor.

Důvody k zajištění doučování

Hlavním důvodem k zajištění doučování, který se objevoval ve všech autorkou analyzovaných pracích⁷, jsou chybějící znalosti rodičů. Přiznávají, že nejsou schopni se s dětmi sami učit a vysvětlovat jim potřebnou látku, jelikož jí často rozumí ještě méně než samotné děti. Dále uváděli neschopnost zajistit pravidelnou přípravu a nedostatek času, který by jim byl potřeba věnovat. Někteří z nich berou doučování jako opatření před opakováním jejich životní úrovně. Přejí si, aby jejich děti nedopadly stejně jako jejich rodiče a ve vzdělávání vidí jednu z cest (Fridrichová, 2012 a Kurnasová, 2012). V souvislosti s tím dochází někdy k vyvíjení velkých nároků na dobrovolníka nebo úplnému přehazování zodpovědnosti. „V některých případech je možné bohužel vidět i snahu „přehodit“ starost o dítě na instituci, která se jim o vzdělání dítěte zdarma postará“ Fridrichová (2012, s. 73).

Dobrovolníci se v průběhu doučování také věnují ve srovnání s komerčním doučováním více předmětům najednou. Nejčastěji se jedná o kombinaci matematiky, anglického jazyka anebo českého jazyka (Šebková, 2020). Platí však, že čím méně předmětů, tím bude doučování efektivnější. V rámci mého působení v dobrovolnické organizaci bylo pravidlem, že rodina mohla uzavřít smlouvu maximálně na dva doučované předměty.

Motivace dětí jako klíč k úspěchu

Stejně jako hraje motivace zásadní roli v procesu učení, o čemž bude následující kapitola, má svou nenahraditelnou úlohu i v procesu doučování. Rodiče, děti a dobrovolníci se shodují na tom, že jen těžko dochází k pokroku, chybí-li motivace. V praktických částech, kdy byly děti v pozici respondentů, nejčastěji uváděly jako motivační zdroj snahu zlepšit se

⁷ Fridrichová (2012), Kurnasová (2010), Šebková (2020), Tesařová (2010)

ve škole a dostat se poté na určitou školu. Kurnasová (2012) shrnuje, že všechny děti dotázané na budoucí školu v jejím výzkumu, uvažují nad učilištěm. Některé děti si uvědomují neférovost svého jednání (nedocházení na doučování, neomluvení se předem) a nízkou motivovanost, dokážou se pro něco nadchnout, ale nevydrží u toho. Přiznávají, že kdyby chtěly více, změna přístupu by se projevila na jejich známkách (tamtéž). Motivace je tedy naprosto klíčová. Na druhé straně ale existují věci, které negativně ovlivňují proces doučování a děti je ovlivnit nemohou. Jednou z nich je prostředí, kde vyrůstají. Jedna respondentka uvedla, že dívka, jíž doučuje, vystřídal během čtyř let čtyři školy a její domácí prostředí je velmi nestálé (Káňová, 2017).

Dále některé děti zmiňují jako motivující faktor příběhy svých kamarádů či rodiny. Konkrétně jedna dívka popisuje osud své kamarádky, která kvůli zanedbávání svých povinností skončila v dětském domově, sama takto skončit nechce. V takovém případě mluvíme o negativní motivaci. Na druhé straně ale existují případy, kdy velkou motivací pro dítě je samotný doučovatel. Děti se na doučování těší a oceňují možnost mít někoho jenom pro sebe, kdo se věnuje a zajímá pouze o ně, kdo jim ukazuje, že mu na nich záleží (Tesařová, 2010).

Doučovatel jako dobrý vzor

Na prospěšnosti doučování se shodují všichni dotazovaní. Doučovatel nepůsobí motivačně jen v rovině doučovací, ale přináší do rodiny nový vzor a ukazuje, že to jde i jinak. Rodiče vidí v dobrovolníkovi staršího kamaráda pro dítě, jenž mu pomůže nejen se školní látkou, ale i ho nasměrovat a ukázat různé možnosti (Tesařová, 2010). Stejně vnímají dobrovolníka i některé rodiny ve výzkumu Kurnasové (2010). Jedna mluví o dobrovolníkovi jako o vzoru pro celou rodinu, druhá spatřuje hlavní přínos ve schopnosti dobrovolníka motivovat dítě. Sami doučovatelé vidí svou roli také dvojznačně. Uvědomují si své limity a dodávají, že kolikrát jde i o něco jiného než o známky, jelikož s frekvencí jednou týdně jen těžko dochází k výrazným změnám v prospěchu. Někteří z nich proto popisují své působení takto: „Já jsem věděla, že ty holky moc nenaučím, ale spíš takovýto jako naučit je trochu té disciplíně, aby aspoň tam byl nějaký ten základ prostě pro to budoucí, přiblížit rodině jiný styl výchovy zaměřený více na tu školu“ (Kurnasová, 2010, s. 48-49). Jiná respondentka

považuje za největší přínos, že svého žáka naučila, jak se správně věnovat škole, jak a kde začít.

Iniciace doučování

Ve srovnání s komerčním doučováním, může být jedním z iniciátorů doučování vedle rodičů a samotného dítěte i Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), což je tou nejméně příznivou situací. Jedna respondentka popisuje takto iniciované doučování slovy: „Když je do této služby dotlačí sociálka či jiné instituce – to pak nespolupracují vůbec a vydrží jim snaha jen krátkodobě a nejsou vidět žádné posuny“ (Fridrichová, 2012, s. 73). K vytrácení zájmu ze strany rodiny však dochází i v případech neiniciovaných OSPODem, kdy prvotní nadšení z doučování vyprchá a s tím i spojená motivace. „Postupem času je ta „novost“ jaksi přestávala bavit, jako by si už na doučování zvykli a sem tam se jim taky moc nechtělo, hůř se motivovali“ (Fridrichová, 2012, s. 69). Jinde se motivace vytratila úplně, maminka začala doučování omlouvat několikrát po sobě, až došlo k ukončení spolupráce (Kurnasová, 2010). Pokud rodina nerespektuje pravidla, je z programu vyřazena a dobrovolník umístěn, chce-li pokračovat, do jiné rodiny. Jelikož poptávka přesahuje nabídku, jak dokládá výzkum Fridrichové (2012) a Tesařové (2010), s nalezením nové rodiny nebývá problém.

Situace však není jen černá, jak by se mohlo zdát. Existují rodiny, kde doučování funguje velmi dobře. Mezi dětmi a dobrovolníky jsou dobré vztahy, děti se na doučování těší a výsledek je znát i na prospěchu (Šebková, 2020). Konkrétní příklad, kdy doučování bylo zajištěno rodiči, ale postupně veškerou zodpovědnost za něj převzalo dítě, popisuje Kurnasová (2010, s. 50) „...pak už to bylo jen na něm, on chtěl a on dělal ty pokroky, on se učil a ty rodiče do toho nijak nezasahovali“. Doučovaný žák si vážil již zmíněného individuálního přístupu a zájmu, který o něj doučovatel projevoval, a díky společné práci se mu podařilo přestoupit ze zvláštní školy do běžné.

4 Empirická část, její cíl a výzkumné otázky

Cílem empirické části je porovnat motivaci dítěte k doučování v komerčním a dobrovolnickém doučování, přičemž motivace dítěte je zkoumána ze tří úhlů pohledu, a to z pohledu doučovaného dítěte, osoby doučovatele a rodiče.

K výše popsanému cíli se váží následující výzkumné otázky. Tou hlavní je:

V čem se shodují nebo naopak liší komerční a dobrovolnické doučování z hlediska motivace dítěte k doučování?

Následně jsou formulovány dílčí výzkumné otázky, které jsou podle typu respondenta rozděleny do třech skupin:

a) Rodiče:

- 1) *Jak rodiče motivují své dítě k doučování?*
- 2) *Co bylo hlavním důvodem k jeho vyhledání? Kdo o něj převážně usiloval?*
- 3) *Má vzdělání rodiče vliv na přístup k doučování a následnou motivaci?*

b) Doučovatelé:

- 1) *Jak pracují doučovatelé s motivací dítěte, jaké používají motivační prostředky (pochvala, trest, navození přátelské atmosféry...)?*
- 2) *Jaký vliv mají na motivaci dítěte jeho povahové rysy?*
- 3) *Jaká je motivace dětí k doučování z jejich pohledu, jak se vyvíjela?*
- 4) *S jakými překážkami se musí doučovatelé v rámci doučování vypořádat?*

c) Doučované děti:

- 1) *Jaké je motivace dětí k doučování, jak k němu přistupují, změnil se jejich postoj v průběhu?*
- 2) *Srovnají-li učení ve škole a doučování, co, proč a kdo jim vyhovuje víc?*
- 3) *Jak vnímají důležitost vzdělání?*

5 Metodologie

Autorka práce použila ke sběru dat metodu hloubkového rozhovoru, což je současně i nejčastější forma kvalitativního výzkumu. Je definován jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 159). Podle typu hloubkového rozhovoru rozlišujeme rozhovor na polostrukturovaný a nestrukturovaný. V našem případě se jednalo o polostrukturované rozhovory. Autorka vycházela z předem sepsaných otázek a v průběhu rozhovoru měla možnost reagovat na odpovědi respondentů a doplnit jejich výpověď o další otázky. Struktura rozhovoru vznikala v průběhu několika setkání s vedoucím práce. Teoretickým podkladem k vytvoření otázek byla publikace Pedagogická psychologie (Mareš, 2013), konkrétně kapitola 3.2 Motivace v pedagogických situacích. Témata v ní obsažená byla inspirací k tvorbě otázek. Finální podoba otázek je přiložená na závěr práce. Získané rozhovory byly následně doslovně transkribovány a získaná data analyzována metodou otevřeného kódování.

Součástí rozhovoru s doučovanými žáky byla i jedna uzavřená otázka, která sloužila k určení typu převládající motivace. Nabízené možnosti vycházely z výzkumného šetření motivace Pavelkové realizovaného v letech 2000–2001, výzkum je detailně popsán v monografii Motivace žáků k učení (Pavelková, 2002). Žáci měli na výběr z osmi možností⁸ a jejich úkolem bylo vybrat tu, která je nejvíce vystihuje.

5.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal od června 2020 do srpna 2020. Jako první byly realizovány rozhovory s aktéry dobrovolnického doučování. Autorka práce využila svého působení v dobrovolnické organizaci – její vedoucí si přála organizaci nekonkretizovat, který jí

⁸ 1. Mám doučování, protože mě baví se učit, poznávat nové věci, chci se dozvědět něco nového, chci věcem rozumět, 2. Mám dobrý pocit/radost, když se mi něco povede, něco se naučím, rád se zlepšuji, 3. Mám doučování, protože se obávám špatných známek, že nebudu nic umět, 4. Mám doučování, protože chci být lepší než někteří mí spolužáci, baví mě, když můžu ukázat, že něco umím, 5. Mám doučování, protože chci udělat radost rodičům, 6. Mám doučování, protože, chci mít lepší známky, dostat se na určitou školu..., 7. Mám doučování, protože když splním, co mám, jsem pochválen, dostanu nějakou odměnu, 8. Mám doučování, protože když nesplním, co mám, jsem za to pak potrestán („domácí vězení“, zákaz na počítač/telefon...)

usnadnil vstup do terénu. Organizaci informovala více jak půl roku před začátkem sběru dat. Snahou autorčiny koordinátorky bylo nalézt takové respondenty, kteří budou ochotní rozhovory vést, budou přínosem pro výzkum a zároveň schopní na otázky reagovat. Ve většině případů se jednalo o rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí, kde, jak sama koordinátorka přiznala, ne všichni by byli s to na ně odpovídat. Nakonec se podařilo domluvit rozhovory s dvěma trojicemi doučovatel-žák-rodíč. Rozhovory s první trojicí byly vedeny v průběhu června. Všichni byli předem požádáni o svolení rozhovory nahrávat a ujištění, že veškerá data budou anonymizována. Tento krok předcházal každému setkání. Rozhovor s doučovatelem probíhal v místě organizace, zbylé dva odděleně v domácnosti dítěte. Po přepsání prvních třech rozhovorů konzultovala autorka jejich průběh s vedoucím práce. Rozhovory s druhou trojicí se uskutečnily v červenci na místě organizace v rámci hodnocení pololetní spolupráce s každým zvlášť.

Ve výsledku se ukázalo být daleko složitější najít respondenty pro placené doučování, jelikož z předjednaných rozhovorů sešlo z důvodu odmítnutí účasti vždy alespoň jednoho člena z trojice. Autorka se tedy rozhodla napsat na portál www.doucuji.eu shromažďující velké množství doučovatelů s tím, že shání respondenty ke svému výzkumu do bakalářské práce. Nejprve se registrovala za poplatek 200 korun a následně vložila poptávku⁹ upřesňující koho hledá. Za účast nabídla finanční odměnu ve výši hodinové mzdy, jež doučovatelé uvádějí na svém profilu. V následujících dnech reagovalo na poptávku několik zájemců, z nichž se dvěma se podařilo na spolupráci domluvit. Doučovatelé dali autorce na výběr z několika žáků, které současně doučovali. Její podmínkou byla minimálně půlroční spolupráce a podobný věk s doučovanými žáky v dobrovolnickém doučování. Volba byla dále limitována ochotou doučovaných dětí a jejich rodičů, i těm byla nabídnuta finanční odměna. Nakonec se podařilo skrze doučovatele dohodnout se dvěma rodinami a po vzájemné domluvě se v následujících týdnech mohly rozhovory realizovat. Všechny probíhaly přes Skype kvůli vzdálenosti, aktéři obou trojic pochází z Moravy. Autorka poté doučovatelům zaslala na číslo účtu smlouvenou finanční částku, rodiče ji odmítli s tím, že rádi pomohli.

⁹ Dobrý den, je tu, prosím, někdo, kdo aktuálně doučuje minimálně půl roku a byl by ochotný se mnou udělat rozhovor k mé bakalářské práci? Jednalo by se o Skype hovory a za pomoc ráda zaplatím. K tomu, aby byl pohled na doučování co nejobjektivnější, potřebuji vést rozhovory se třemi aktéry doučování: doučovatelem, doučovaným žákem a jedním z jeho rodičů.

Délka a podrobnost rozhovorů se do jisté míry liší podle výřečnosti jednotlivých respondentů a také zkušeností autorky. S dalšími rozhovory pro ni bylo snazší reagovat na odpovědi a klást doplňující otázky. Nejdéle probíhaly rozhovory s doučovateli, kteří se často rozpovídali o svých dalších zkušenostech, nejdelší měl 47 minut. S žáky měl rozhovor v průměru 20-25 minut, s rodiči 10-15 minut.

5.2 Výzkumný vzorek

Tabulky níže blíže představují respondenty, s nimiž byly rozhovory vedeny. Autorka měla dvě kritéria pro výběr doučovaných dětí, a to minimálně půlroční spolupráci s doučovatelem a podobný věk žáků v komerčním a dobrovolnickém doučování. Oba požadavky byly splněny. Doučovatelé tvoří různou paletu lidí od studenta až k důchodci. Z rodičů se do šetření zapojily pouze matky doučovaných dětí. Uváděná jména doučovaných dětí jsou pseudonymy, jména doučovatelů počáteční písmena jejich příjmení.

Tabulka 1. Seznam respondentů dobrovolnického doučování.

1.trojice-Oceňující	údaje
Doučovaná žákyně – Magda	16 let, 9. třída základní školy, doučované předměty – Matematika + Anglický jazyk
Doučovatel – pan K.	71 let, bývalý ekonom, frekvence doučování – 1x týdně 90 minut u žákyně doma
Matka 1	Vzdělání – základní, rodina vedená na Orgánu sociálně právní ochrany dětí, délka spolupráce s panem K. - 2 roky
2.trojice-Nestejnorodá	údaje
Doučovaný žák – Hynek	14 let, 8. třída, doučované předměty – Matematika + Fyzika
Doučovatel – pan R.	33 let, webový analytik, frekvence doučování – 1x týdně 60-90 minut v knihovně
Matka 2	Vzdělání – vyučená, délka spolupráce s panem R. – 2 roky

Tabulka 2. Seznam respondentů komerčního doučování.

3.trojice-Cílevědomá	údaje
Doučovaná žákyně – Petra	13 let, 3. ročník osmiletého gymnázia, doučované předměty – Matematika + Fyzika
Doučovatel – pan Ž.	20 let, student Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy, frekvence doučování – 1x týdně 60 minut u žákyně doma
Matka 3	Vzdělání – středoškolské s maturitou, délka spolupráce s panem Ž. – 1 rok
4.trojice-Samostatná	údaje
Doučovaná žákyně – Terez	16 let, 1. ročník vojenské střední školy, doučované předměty – veskrze vše, co je potřeba
Doučovatel – paní L.	22 let, studentka psychologie na Univerzitě Palackého, frekvence doučování – 1x týdně 60 minut přes Skype
Matka 4	Vzdělání – středoškolské s maturitou, délka spolupráce s paní L. – půl roku

Trojice Oceňující: Rodina je do projektu doučování v rámci organizace zapojena více než pět let, spolupráce s panem K. z toho probíhá dva roky. Doučovatel byl dívce, na základě jeho preferencí ohledně předmětu a věku dítěte, přidělen. Rodina je současně vedena na Orgánu sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), která jí doučování také doporučila. Na matce i dceři byla znát lehká nervozita a některé otázky bylo třeba vícekrát přeformulovat, jelikož pro ně bylo složité na ně odpovídat. Po dobu rozhovorů byly současně přítomné matka i dcera. Mimo zapnuté nahrávání se dívka více rozpovídala o tom, co by jednou chtěla dělat. Svěřila se, že ráda skládá básně a jednu z nich autorce dokonce zaslala.

Trojice Nestejnorodá: I rodina z druhé dvojice má zkušenost s jiným dobrovolnickým programem, ne však přímo doučování. Dříve chlapec docházel do Hestie, kde měl přiděleného dobrovolníka na společné trávení volného času. S přechodem na druhý stupeň

ale cítili, že na školní látku už sami nestačí, proto vyhledali doučování. Během rozhovorů působila maminka velmi nadšeně a byl na ní znát velký vděk za možnost doučování. Oproti ní působil doučovatel daleko méně entuziastickým dojmem, což ostatně bude vidět na následné analýze. Chlapec zaujímal zcela neutrální postoj. Rodina byla panu R. přidělena stejným způsobem jako u první trojice. Možnost výběru je možná kvůli většímu počtu dětí než doučovatelů, jak sám doplnil. „*Tady je vždycky ten přetlak, poptávka větší než nabídka.*“

Trojice Cílevědomá: Petra chodí na osmileté gymnázium a kvůli přípravě na přijímací zkoušky začala s doučováním už v páté třídě, pokračuje s ním však i nadále. S panem Ž. spolupracují od sekundy a soustředí se především na procvičování, jelikož má Petra jako krasobruslařka individuální vzdělávací plán. Předtím bydleli na Slovensku a z důvodu stěhování do Brna si museli najít nového doučovatele. Shodou okolností dívka dochází na stejné gymnázium, které před pár lety absolvoval i pan Ž. Matka našla pana Ž. přes portál www.doucuji.eu, následně se spojili přes Facebook a hned druhý den se domluvili na první hodině, jelikož bydleli blízko u sebe.

Trojice Samostatná: Také Terezina matka vyhledala doučování pro dceru primárně kvůli přípravě na přijímací zkoušky na střední školu. Po úspěšném přijetí se rozhodly pokračovat. S paní L. spolupracují od prvního ročníku a zaměřují se na vše, s čím zrovna potřebuje dívka pomoci. K výměně předcházející doučující došlo z důvodu narození dítěte. S paní L. se spojily také přes www.doucuji.eu.

6 Analýza dat

V následující části budou postupně představeny jednotlivé trojice. Popis každé z nich se odvíjí od výpovědi žáka, který bude následně doplněn o pohled doučovatele a rodiče.

6.1 Trojice Oceňující

Důvod k vyhledání doučování a jeho cíl

Hlavním důvodem, proč se rodina rozhodla vyhledat doučování, bylo nezvládání školní látky a nemožnost matky pomoci dceři s výukou. „*Já jako to učivo, já jí nemůžu učit, já už jsem ze školy dlouho, já už si nic nepamatuju.*“ Současně přiznává, že jí byl doučovací program dobrovolnické organizace doporučen Orgánem sociální ochrany dětí, kde je již pět let vedena. Nicméně dodala, „*I kdyby mně to nedoporučili, tak bych jim sama řekla, protože já to nezvládám.*“ Jako cíl si Magda stanovila celkově zlepšení známek v matematice a angličtině, zvláště pak v matematice, které se v poslední době věnovali nejvíce. Dle doučovatele „*Tam cítila, že je ta známka důležitá.*“

Iniciace doučování

Jak bylo zmíněno výše, důležitou roli v zajištění doučování hrál OSPOD. Matka s dcerou tento návrh jen uvítaly, nijak negativně neovlivnil průběh doučování, jako tomu bylo v situaci popisované v kapitole 3.2 Iniciace doučování. Sama Magda na otázku, kdo chtěl, aby měla doučování, odpověděla „*Já a mamka, obě jsme to chtěly.*“ Pan K. se dokonce domnívá, že doučování bylo iniciováno hlavně Magdou „*Já jsem přesvědčenej že to bylo z její strany. Maminka byla samozřejmě ráda, že to doučování probíhá, ale bylo vidět, že tam není žádný ten, že by jí tlačila dopředu, to jsem nějak nepozoroval. Tam to záleželo skutečně na ní.*“

Motivace doučovaného k doučování

Z předložených možností určující typ motivace Magda vybrala dvě následující: „*Mám doučování, protože mě baví se učit, poznávat nové věci, chci se dozvědět něco nového, chci věcem rozumět*“ a „*Mám doučování, protože chci mít lepší známky, dostat se na určitou školu*“, přičemž tuto variantu zmínila jako hlavní. První možnost naznačuje, že Magdina motivace k doučování plyne z vnitřní potřeby poznávání. Stěžejním motivačním zdrojem je

však instrumentálnost doučování, tedy vnější faktor. Doučování slouží jako prostředek ke zlepšení známek, jež je i jeho hlavní cíl. Pan K. zmiňuje, že si Magda sama uvědomovala, proč doučování potřebuje a co potřebuje zlepšit. „*Chtěla dodělat tu školu, chtěla potom jít na nějaký obor, takže už měla sama takovou představu, co je potřeba a v podstatě si byla vědoma těch nedostatků.*“ V pololetí bohužel, jak s lítostí přiznává pan K., měla Magda na vysvědčení nedostatečnou, na konci se známku podařilo vytáhnout na čtyřku.

Motivace ze strany doučovatele a matky

Oba aktéři se shodli na tom, že v případě Magdy už vnější motivace z jejich strany není díky jejímu věku třeba. Sama Magda ví, proč je pro ni doučování důležité a podle toho k němu i přistupuje. Matka nedokázala zprvu na otázku odpovědět, až po dovysvětlení by jako hlavní motivaci označila svůj vlastní příklad „*Chci, aby z ní byla chytrá holka vzdělaná. (...) Hlavně nechci, aby dopadla jako já, chci, aby měla lepší vzdělání než já.*“ Stejný typ motivace příkladem je popsán v kapitole 3.2 Dobrovolnické doučování-Motivace dětí jako klíč k úspěchu. Pan K. na otázku motivace žáka řekl, že „*V jejím případě už jsem nemusel*“, jelikož má zkušenost i s chlapcem ze třetí třídy, kdy se motivace a způsob práce zásadně lišil. Vnitřní motivace Magdy se ostatně projevila zvláště během pandemie, kdy se sama zajímala o školní učivo. „*Když byla ta distanční výuka, tak mi sama volala a posílala maily. Posílala mi příklady, já jí radil, jak by byl vhodnej postup, nebo kde to najde. A to, že sama o to měla zájem, to z tohoto vypovídá*“.

Co se týče užití motivačních prostředků jako je odměna či trest, vyjadřuje se matka takto „*Ne to ne, ona už je velká, ví sama, co je potřeba. Já nemusím nic říkat.*“ Naopak pan K. hodnotí pochvalu jako vhodný a užitečný motivační prostředek. „*Já se domnívám, že to je velmi důležitý, jo, tam bylo vidět, na tom jejím projevu, jak je potěšená, prostě když jsem řekl: „Tohle jsi spočítala bezvadně“, nebo jsem jí říkal: „v tý angličtině máš daleko lepší přízvuk než já“, (...) takže to jsem věděl, že je to ta správná cesta, že je to použito na správném místě.*“ Magda odpoví na otázku, zda a jak jí doučovatel chválí, jen potvrdila, co už řekl pak K. Použití trestu zcela vylučuje.

Překážky v doučování

V průběhu doučování se pan K. setkal s vícero překážkami. Jednou z nich byly nedostatečné znalosti z dřívějších let a s tím související nedostatek času na probrání všeho

potřebného. „S Magdou, to jsme doháněli, co měla, abych tak řekl, zanedbanou tu výuku. Bylo třeba vyplňovat mezery z minula, tam to bylo dost náročné. (...) Tady by to chtělo ještě jako větší časový prostor, kdyby měl člověk všechno dohnat. (...) Ukázalo se, že i ta jedna hodina a půl je poměrně málo.“ Na druhé straně ale dodává, že delší doba doučování by nebyla z důvodu únavy řešením. Magda sama přiznává, že udržet pozornost devadesát minut pro ni bylo dost náročné. „Tu hodinu, tak to je dobrý, ale potom už jako když je to ta matika, tak jako nedokážu vydržet těch devadesát minut být jako při smyslech, tak to třeba zpomalujeme, už na mě nijak netlačí, anebo to ukončíme.“ Zmíněné nedostatečné znalosti z přecházejících ročníků zásadně ovlivňovaly i nově probíranou látku. „Tam jsme se třeba setkali s tím, že když byla látka, kterou zrovna probírali, tak to pochopila velice rychle a uměla to, ale nespočítala třeba příklad, protože jí chybělo něco z těch předchozích hodin. Čili ona věděla, jak na to, ale nějaký ten postup, kterej bylo třeba použít, vlastně neznala.“

Další překážkou, která se ale do jisté míry ukázala být i jako výhoda, je chybějící příprava před doučováním. Pan K. popisuje, že až na místě se vždy dozvěděl, čemu se budou věnovat. „Já jsem byl vždycky překvapenej, co je třeba udělat. (...) Já jsem si musel třeba i v její přítomnosti najít na internetu v mobilu ten vzoreček jako pro nějaký ty kužely, řezy a takový ty věci, takže jsme s tím trochu ztráceli čas. Dále rozvádí, že i takové situace měly však svá pozitiva. „Ale zase si myslím, že ona byla přítomna tomu, jak se ta věc vyhledává a ten postup, jak se k tomu dopracuje. Říkám, na jednu stranu to zdržovalo, ale na druhou stranu to přispívalo i k takovému jakoby vztahu, jakože oba se snažíme na to přijít.“ Magda v souvislosti s tím mluví o jakémsi týmovém duchu. „Když jsme něco nevěděli a ani pan doučovatel, tak zavolal nějakým těm svým lidem, on se to dozvěděl a bylo to v pořádku. (...) Vždycky jsme to společně nějak vyřešili, nenechával mě v tom samotnou.“

Osobnost doučovaného, jeho přístup k doučování a vyrovnávání se s nezdarem

Slovy pana K.: „Magda k tomu rozhodně měla pozitivní přístup.“ Nastavená kamarádská atmosféra vytvářela bezpečné prostředí, kde se nebála na cokoli zeptat. Jak popisuje níže, na doučování se těší. Pokud nastala situace, kdy jí něco nešlo, látce nerozuměla, mrzelo jí to, ale společně s doučovatelem si vždycky poradili. „Někdy mi to bylo líto. Ne že by mě to nějak štvalo, spíš jsme se na to snažili vždycky přijít.“

Srovnání školy a doučování

Magda jednoznačně upřednostňuje doučování před školní výukou. Během doučování se nebojí na cokoli doptat a vítá především jeho individuálnost. „*Když mám výuku jako s doučovatelem, tak se prostě nebojím zeptat, ale když máme ve škole třeba výuku, tak to se bojím jako před celou třídou se zeptat. Je to soukromější, nemám strach, že se zeptám hloupě a taky mě to víc baví.*“ Stejně tak preferuje daleko více doučovatele před učiteli ve škole. Hlavní rozdíl vnímá mezi vytvořeným vztahem mezi ní a doučovatelem. „*Je tam ten víc důvěrnější vztah, ví prostě víc věcí než třeba učitel.*“ Na druhou stranu ale přiznává, že kdyby chtěla více a zapojovala se do budování vztahů ve škole, bylo by to jiné. „*Já se většinou bojím něco sama říct, většinou mlčím. Snažím se na tom pracovat, ale není mi to moc příjemný. (...) Moc do toho nejdu.*“ Pan K. navíc během rozhovoru zmínil, že Magda po dobu doučování přešla kvůli nepříznivému prostředí na jinou školu. „*Na té původní škole, co byla, tak tam bylo, já o tom moc nevím, ale nějaké nepříznivé prostředí, nechci říct přímo šikana, to ne, a hlavně to nevím, ale ona měla hodně velkou nemocnost, špatný náladu a při změně té školy se to podstatně všechno zlepšilo.*“ Magda o této zkušenosti vůbec nemluvila, možná proto preferuje raději doučování. Pan K. litoval, že k této změně nedošlo dříve.

Další rozdílem mezi školou a doučováním je nezařazování domácích úkolů. V průběhu doučování se věnují, čemu je třeba a další práci na doma si Magda neodnáší. „*Že bychom něco zadávali na příště, k tomu jsme se nedostali, to ne.*“

Vztah mezi doučovatelem a doučovaným a jeho vývoj v průběhu

Magda popisuje vztah mezi ní a panem K. jako „*kamarádskej, takovej otevřenej, i třeba důvěrnější*“, zatímco pan K. ho vnímá spíše jako „*formální, ona mi vyká, já jí tykám, což mi připadá, že je takové ideální.*“ Dodává, že se mu v průběhu doučování svěřuje o nových kamarádkách nebo novém účesu, dříve tomu tak ale nebylo. Změnu v jejím chování přičítá právě výměně školy. Magda vidí hlavní posun v prohloubení vztahu. „*Na začátku jsem byla taková, že jsem nedokázala věřit, že jsem se prostě bála, (...) ale pak, když už jsem ho poznala víc, tak už to bylo v pořádku. Ted' už se i na doučování těším.*“ Jejich otevřenost ocenila zvláště během začátku pandemie na jaře 2020, kdy se mu nebála ozvat s úkoly ze školy. Stejně to vnímá i matka. Poté, co z Magdy přešel prvotní ostych, komentuje její

chování slovy „*Pak už to bylo: „Zavolej pana K., já si s tímhle nevím rady“, tohleto a támhleto*“.

Vztah rodiny ke vzdělání

Z odpovědí matky i dcery vyplývá, že je pro ně vzdělání důležité. Matka to dokládá na svém příkladu. „*Chci, aby nyla někdo, aby nedopadla jako já, základní vzdělání, celkově aby neskončila jako já. Já skončila rok před vyučením.*“ Ve vzdělání vidí nástroj, před opakováním stejné životní úrovně. Jelikož byla Magda přítomna rozhovoru s matkou, bylo na ni vidět, že je jí opakování stejných odpovědí týkajících se jejich životní úrovně a neopakování stejného osudu (matka samoživitelka, rozvedená, základní vzdělání) nepříjemné. Magda na otázku o důležitosti školy a známek jednoslovně odpověděla, že „ano“.

6.2 Trojice Nestejnorodá

Důvod k vyhledání doučování a jeho cíl

Stejně jako u Magdy bylo důvodem k vyhledání doučování zlepšení známek, jelikož matka látku druhého stupně synovi nedokáže vysvětlit. Navíc dodala, že Hynek kvůli nemocem často chyběl a velkou část učiva zameškal. „*Syn často chyběl ve škole vzhledem k onemocnění častýmu a tím pádem mu uteklo hrozně moc látky. (...) Já už jsem nebyla schopná od té šesté třídy mu to úplně vysvětlit.*“ Častá absence, na kterou se nabalovalo nepochopení látky, vedla ke zhoršení známek pod stupeň tři. Hynek si jako svůj cíl také vytyčil zlepšení známek, jež by mu následně mělo usnadnit přechod na střední školu. „*No asi zlepšení známek, abych se dostal na střední školu.*“

Iniciace doučování

Odpovědi aktérů na otázku týkající se iniciování doučování se částečně liší. Hynek říká, že to byl hlavně on, kdo chtěl doučování. „*Já jsem to chtěl spíš nejdřív, potom se k tomu připojila i máma.*“ Matky odpověď se víceméně shoduje. „*On to cítil, že to je potřeba a já jsem jenom řekla: „Hele, já ti nemůžu pomoci, tak by to bylo dobrý“ a on s tím souhlasil.*“ Pan R. si zpočátku také myslel, že o doučování stál především Hynek, časem ale názor změnil. „*Já si spíš myslím, že je to jako ze strany rodičů, tak jak jsem to vnímal já. Na začátku jsem měla teda pocit, že se tak jako prezentoval že je to hlavně od něj, že on chce*

mít jako super známky, ale vlastně postupem času jsem zjišťoval, že to má celkem na páрку, že hlavně aby jako prošel a spíš to řešila ta máma.“

Motivace doučovaného k doučování

Hynek z nabízených možností popisující jeho motivaci vybral shodně s Magdou čtvrtou možnost „*Mám doučování, protože chci mít lepší známky, dostat se na určitou školu*“. Poté ještě přidal možnost „*Mám dobrý pocit/radost, když se mi něco povede, něco se naučím, rád se zlepšuji*.“ Jako stěžejní označil čtvrtou, tedy instrumentální motivaci v rámci perspektivní orientace. Hynek začal s doučováním v šesté třídě s tím, že si chce zlepšit známky a uspět při přestupu na střední školu. S přípravou začal včas, s matkou si uvědomují její důležitost. I pan R. vnímal doučování u Hynka jako nástroj k dosažení vytyčeného. „*Já jsem byl asi víc rád než on, že něco jako chápe. On to měl asi jako nějaký nástroj, aby zase prolezl dál*.“ Instrumentální motivace je u Hynka navíc doplněna o výkonovou motivaci, rád se zlepšuje, což mu doučování umožňuje.

Motivace ze strany doučovatele a matky

Doučovatel se svěřil, že neví, k čemu by měl Hynka motivovat. Jeho cílem je mu látku vysvětlit tak, aby ji chápal, to je pro něj nejdůležitější. „*Můj hlavní zájem je, aby to chápal. (...) Když já vidím na konci toho učiva, že to jako chápe, tak za mě jako splněno, jo. A nepotřebuju ho vlastně motivovat, vlastně nevím, k čemu bych ho měl motivovat*.“ Hlavní úlohu vidí v rodičích a přístupu samotného žáka. Pokud mu chybí motivace, mají zasáhnout rodiče. „*Hynkovi je 14, takže už by mohl mít nějaká vlastní mentální nastavení, že prostě ví, že je to jako potřeba, ale myslím, že mu prostě chyběla ta motivace a tu by měl podle mě suplovat ten rodič, ten rodič by k tomu to dítě měl nějak tlačit*.“ Nicméně matka říká, že syna k doučování nijak motivovat nemusí, chce sám. „*Já jsem ho nemusela nijak moc motivovat, on sám dycky*“ Dodává: „*On spíš naopak mě vždycky odháněl, protože já jsem nervák, já jsem prostě cholerik a Hynek je klid'as*.“

Pan R. nevnímá pochvalu jako prostředek motivace, užívá ji kdykoliv, kdy uzná za vhodné. „*Já to nemám jako nějaký instrument, já jsem prostě rád, když to chápe, tak jsem ho pochválil, jakože super, když to šlo*.“ Tato slova Hynek svou odpovědí potvrdil. „*Joo, kolikrát chválil, když jsem to pochopil, tak jo anebo mi řek, že se to mám ještě doučit*.“ Dále pan R. vzpomínal, jak to fungovalo, když se něco nedařilo, zda v tom figurovala nějaká

podoba trestu. „Mmm, přemýšlým...ne, trest tam nefungoval. (...) Spíš prostě když nebyl schopnej si oprášit to z minula a my jsme zas opakovali to samý, tak to jsem byl trochu zpruzenej, občas jsem to dával najevo...“ Matka v rámci odměn zmínila hraní na počítači. „Tak si dal nějakou hru třeba chvilku a pak se zase k tomu (učení) vrátil.“

Překážky v doučování

Matka uvedla, že syn dochází kvůli poruše pozornosti (ADD) a dalším problémům do pedagogicko-psychologické poradny. Určité nesoustředěnosti si všimnul i pan R., nedokáže ale s jistotou říct, zda byla způsobena pozdním setkáváním nebo medikací. „Určitá nepozornost tam byla, ale zas úplně nedokážu říct, protože on měl nějaký prášky na kročení tady toho. To mám pocit, že bral vždycky tak kolem páté hodiny a říkal, že je potom vždycky hrozně unavený, takže já vlastně nevím, jestli to, že nevnímal bylo dáno tou nepozorností, tím ADD anebo tou pilulkou.“ Hynek u problémů s udržením pozornosti srovnával doučování před pandemií a během krize. „Když bylo to doučování jako v knihovně, tak to šlo líp, protože tam jsem měl jako to vysvětlení od něj, že mi to ukázal, ale když na mě třeba jen mluvil během onlinu, tak mi to šlo hůř.“ Také matka zdůrazňuje nezastupitelnou osobní přítomnost. „Tak stejně je k nezaplacení ten osobní kontakt s tím dítětem.“ Pan R. nicméně v souvislosti s online doučováním zmiňuje jednu výhodu. „Zároveň bylo fajn, když on byl online, tak ona (matka) i jako poslouchala, to znamená: já když jsem mu prostě říkal, že tohle jsme už dělali měsíc zpátky, to bys měl chápat, tak ona měla tu zpětnou vazbu, že to jako slyšela, pak se se mnou spojila, takže jsem jí to připomněl.“ Hynkova nepřipravenost byla jedním z problémů, který zdržoval doučování. Proto pan R. zdůrazňoval matce nutnost procvičování. Díky online výuce viděla, jaká je skutečnost a mohla ji následně nějak ovlivnit. Současně však dodal, že je tenká hranice mezi tím, zda učivo pochopil, uměl ho, ale po nějakém čase zapomněl nebo jestli ho vůbec nepochopil. Přiklání se spíše k první možnosti. „Spíš si jako myslím, že on to zapomínal, a že to jenom potřeboval osvěžit. (...) Prostě fakt je to zase o tom opakování.“ Stejně jako pan K., pan R. předem nevěděl, čemu se budou věnovat. Jako překážku, která by zdržovala, to však neviděl.

Osobnost doučovaného, jeho přístup k doučování a vyrovnávání se s nezdarem

Z odpovědí Hynka lze označit jeho postoj k doučování jako pragmatický, nebaví ho, ale uvědomuje si jeho nutnost. „To neberu, že to musím, беру to, že mi to pomáhá. (...) Ne,

že by mě to bavilo, ale zároveň vím, že to potřebuju a dělám to sám pro sebe.“ Matka hodnotí jeho přístup pozitivně, zvlášť oceňuje doučovatele muže. „*On chce, protože rovnou je to i muž, že jo, a Hynek s ním velice dobře vychází. (...) Vyhovoval mu vlastně ten styl jeho, jak mu to vysvětloval.*“ Pan R. vidí situaci méně optimisticky. Hynka popisuje slovy: „*Je takovej tišší, takovej dost introvertní, zároveň si myslím, že je takovej dost úzkostnej, asi mívá deprese, takže takovej uzavřenej, smutnej. (...) No a trošku je tam taková, z toho cítím takovou latentní agresi, že v sobě něco dusí. A když má nějaký podnět, který je mu nějak jako nepříjemný, který ho jako nějak hněte, taak občas se stane, že mu bouchnou saze. (...) To se jako trošku zajíká, prostě to tak nějak vycítíš.*“ Na toto téma se následně více rozpovídal. „*Když mu to prostě fakt jako nešlo a zase jsme se jako cyklili a zase prostě x příkladů nebyl schopnej vyřešit, tak už to bylo takový..., takovej hejt trošku no a zvyšování hlasu bylo a tak...*“ Hynek na otázku vztahující se k obtížím během doučování reagoval zcela odlišně od výpovědi doučovatele. Nejprve řekl, že ho to i do jisté míry motivuje. „*No motivuje mě to spíš.*“ Jelikož rozhovor s doučovatelem byl veden dříve, snažila se autorka dalšími otázkami dobrat, zda přeci jen nezažívá to, co předtím popsal doučovatel. Jeho odpověď byla: „*Ne, to ne, zase takhle emotivně to neprožívám, je to přece jenom jako škola.*“ Jeho matka mluvila o negativních emocích pouze ve výjimečných případech, viz návštěva lékaře apod. Jinak se dle ní vracel Hynek vždy s dobrou náladou. „*Dycky přišel a měl dobrou náladu.*“

Srovnání školy a doučování

Hynek stejně jako Magda vnímá nejvíce rozdíl v individuálním přístupu a možnosti věnovat se, čemu zrovna potřebuje. „*To doučování je víc soukromý, není to nijak vyrušovaný a vlastně probíráme to, co potřebuju probrat, a ne že jako to rychle jako proberem a potom jdeme hnedka na další. To doučování je vlastně takový prodloužení toho, když tomu nerozumím.*“ Díky možnosti se kdykoliv doptat ho i víc baví. Když měl porovnat, kdo mu vyhovuje víc, zda učitel či doučovatel, jednoznačně neodpověděl, volba se liší v závislosti na učiteli a předmětu. „*Jak s kterým, (...) záleží na tom učiteli i předmětu.*“ Z jeho a matčiných dalších odpovědí vyplynulo, že měli velký problém s učitelem matematiky a jeho přístupem k žákům, proto byla matka vděčná za externí doučování. „*Tento učitel, co jsem*

měl tento rok, tak byl jako velkej problém s ním... tomu byli žáci jedno.“ Stejně jako pan K., ani pan R. úkoly na doma nezačíná.

Vztah mezi doučovatelem a doučovaným a jeho vývoj v průběhu

Hynek popsal vztah mezi ním a doučovatelem slovy: *„No spíš jako lehce kamarádskej učitel. (...) Občas tam něco kamarádskýho přišlo ohledně mejch zkušeností a tak, jinak moc ne.“* Pan R. ho vnímal také spíše neformálně. Odděloval, že již nejde o školu, stavět se do role učitele by mu přišlo nevhodné. *„Myslím, že to nebylo moc formální, normálně jsme si tykali. Myslím, že v mojí pozici být v roli učitele ani není žádoucí, učitele má. Já jsem nějaký prostředník mezi učitelem a žákem, já bych mu měl jako pomáhat, aby u toho učitele obstál, dalšího nepotřebuje.“* Oba aktéři se shodli na tom, že kromě vymizení nervozity spojené se s prvními setkáními zůstal jejich vztah víceméně na stejné rovině. Hynek: *„Ono to jako začalo v klidu a skončilo to jako v klidu.“* Pan R.: *„Myslím, že to byl takovej jako latentní přístup po celou dobu.“* Dodal, že po dobu doučování nedával Hynek najevo moc svůj zájem. Když už projevil nějaké emoce, byly to ty negativní.

Vztah rodiny ke vzdělání

Matka přičítá vzdělání velkou hodnotu. Přestože ona sama vysokoškolského vzdělání nedosáhla, její otec měl dvě vysoké školy, což na ní dle jejích slov zanechalo určitý vliv. *„Úplně nejdůležitější. (...) Mám tatínka, tam bohužel ve mně něco zůstalo, že tatínek má dvě vysoký školy, (...) nezávisle na tom, že jsem ho viděla naposledy ve třech letech, to tam ve mně něco zůstalo, to ještě asi geneticky nebo... SMÍCH, takže proto na tom tak lpím.“* Hynek na otázku důležitosti školy odpovídá méně zapáleně. *„Jako jo...“* Připouští však, že v některých předmětech pro něj důležitých se potřebuje zlepšovat. *„Matika a fyzika jsou důležitý, tak se v nich potřebuju zlepšovat.“*

6.3 Trojice Cílevědomá

Důvod k vyhledání doučování a jeho cíl

Primárním důvodem k vyhledání doučování u Petry byla příprava na přijímací zkoušky na osmileté gymnázium. *„Chtěly jsme, aby byla stoprocentně připravená. (...) Do té doby stíhala všechno v pohodě, ale i tak jsme si chtěly být jisté, že bude přijatá.“* Nicméně i po úspěšném přijetí u doučování setrvaly. Petra má jako krasobruslařka individuální plán,

často chybí, proto si chtěly být s matkou jisté, že nic nepodcení. To je také hlavním Petřiným cílem, zůstat připravená. „*Abych byla připravená dopředu a když náhodou vynechám nějaké hodiny, tak abych věděla, o co tam jde.*“ Důvod vyhledání doučování se tedy od přípravy k přijímacím zkouškám změnil v průběžnou přípravu a udržování známek.

Iniciace doučování

Petra za iniciátora doučování nejprve označila sebe, postupně ale uznala, že to byla společná domluva s matkou. „*Tím, že jsem chtěla na to osmileté gymnázium, tak jsem to chtěla já, ale částečně i mamka. Pokračovat i po přijímačkách jsme chtěly obě.*“ Matka to svou odpovědí jen potvrdila. „*Ona je takový poctivec, takže my jsme došly k tomu tak vzájemně.*“ Naopak podle pana Ž. bylo doučování iniciováno matkou, nicméně díky jejich velmi přátelskému vztahu to nevnímal jako překážku. „*Hmm, tak tam určitě to primárně chce ta mamka. (...) Ona se nijak nevzpouzela, občas třeba koulela očima nebo něco takovýho... (...) Tím, jaký mají úžasný vztah s tou mamkou, tak je to takový přátelský, takže se nějak domluvily.*“ Zároveň jako velmi překvapující dodal vyhledání doučování u jedničkářky, jelikož má zkušenost spíše se studenty s horšími známkami. „*Ta slečna má samé jedničky, takže to je taky hrozně zajímavý úkaz, protože vlastně většinou doučuju lidi, co jsou na tom naopak dost špatně.*“

Motivace doučovaného k doučování

V otázce na určení typu motivace zvolila Petra stejné možnosti jako Hynek: „*Mám doučování, protože chci mít lepší známky, dostat se na určitou školu*“ a „*Mám dobrý pocit/radost, když se mi něco povede, něco se naučím, rád se zlepšuji.*“ Následně upřesnila, že ji více vystihuje čtvrtá a až poté druhá možnost. Stejně jako v předchozích případech, možnost, kdy doučování slouží jako nástroj k udržení nebo zlepšení známek, dominuje nad ostatními. Mimo nahrávání Petra zmínila, že by jednou chtěla studovat forenzní psychologii, doučování má tedy i jako instrument k dosažení dlouhodobějšího cíle. Druhá vybraná možnost charakterizuje výkonovou motivaci. Petře dělá radost, když se může zlepšovat, na což během rozhovoru narazil i pan Ž. „*Ona chtěla přejít na vyšší mocniny apod., ale tam jsme se nedostali.*“

Motivace ze strany doučovatele a matky

Doučovatel popsal jako jednu z forem motivace z jeho strany nastavenou neformální atmosféru. „*To právě souvisí určitě s tím neformálním stylem, že prostě jsem se to nějak snažil vysvětlovat lidsky a snažil jsem se to pojmout zábavnější formou.*“. Dále líčil užití názorných forem „*...takže jsme tam začali vystřihovat nějaký model*“ nebo také zaujetí vlastního postoje k látce. „*Třeba se snažím i k tomu danému učivu nějak jako i sám zaujímat postoj, i já třeba říkám, co mě třeba míň baví...*“.

V rámci odměn a trestů matka zdůraznila, že Petra sama musí vědět, proč se doučuje, odměňování není na místě. „*Nedostávala dárky ani když měla samé jedničky, protože musela pochopit, že všechno dělá kvůli sobě, že to dělá pro svoji budoucnost a pro svoje děti. (...) Když chce, aby potom její děti bruslily a měly zájmy, a aby to uplatila, tak se učit musí.*“ V odpovědi se soustředila pouze na hmotné odměňování. Co se týče slovní odměny během doučování ze strany pan Ž., ta je v podobě pochvaly užívána, což potvrzuje i Petra. „*Chválí mě, že pracuju pozorně, že dokážu vypočítat příklad apod.*“ Pan Ž. podtrhuje její důležitost zvláště v situacích, když se něco nedaří. Uvádí to na příkladu, kdy Petra nebyla schopná pochopit dva vzorečky. „*Jsem si uvědomoval, že jsem na ní byl trochu tvrdší a snažil se aspoň vyzdvihnout, že je šikovná v jiných věcech, co se týče matematiky.*“ Užití trestů vylučuje a dodává: „*Žák se může úplně v pohodě za cokoli trestat sám... a to doučování de facto tomu nastaví jako to zrcadlo, na jaké je ten člověk úrovní a co zlepšovat.*“

Překážky v doučování

Pan Ž. spatřuje částečně problém v Petřině hyperaktivnosti a roztěkanosti. Nicméně o ADD nebo ADHD se nejedná. Kdyby tomu tak bylo, je si jistý, že by ho matka informovala předem. Pouze to vnímá výrazněji, porovná-li své zkušenosti s jinými žáky. „*Je roztěkaná, a hyperaktivní. (...) Není to nic zas tak hrozného, akorát když jsem doučoval předtím, tak jsem nikdy nepotkal někoho takového, takže proto to teď vidím takhle.*“ Když se blíží konec, má Petra tendenci už polevovat a pozornost jí utíká někam jinam. Pan Ž. si uvědomuje, že jde o přirozený lidský faktor, přesto se snaží Petru povzbuzovat k další práci. „*Na začátku v pohodě, ke konci to už moc nejde... takže jí říkám: „Vidím, že tě to už nebaví, ale poďme ještě“, snažím se v ní probudit toho, dá se říct, týmového ducha.*“ Petra své chování v takové situaci popisuje takto: „*Vždycky, když začnu být nepozorná, tak si povím: „Musím se*

soustředit, budu to potřebovat.“ Stejně jako v předcházejících případech, i zde doučování občas zdržovalo, přestože je Petra premiantka, vracení se k základům jako je násobilka. Tento problém přičítá pan Ž. selhání základní školy. *„Ty základy, což je podle mě určitě selhání základní školy a té střední, že se to ani neopakuje. Prostě jí dělá problém malá a velká násobilka, a to je pak prostě trošku samozřejmě těžší, protože to zdržuje tu výuku.“* Náplň doučování a s ním spojená příprava závisí na domluvě. Někdy řekne Petra předem, co potřebuje, jindy přijde pan Ž. se svým programem. *„Vždycky na konci se mě zeptá, co bych potřebovala probírat nebo jestli si má připravit něco on sám.“* Pan Ž. vidí velkou výhodu v tom, že chodil na stejné gymnázium a může čerpat ze svých starých sešitů. *„Vytáhl jsem je z archivu, díval se a potom jsem tam vytahoval jen ty důležité věci.“*

Osobnost doučovaného, jeho přístup k doučování a vyrovnávání se s nezdarem

Pan Ž. popisuje Petru slovy: *„Je extrovertní a taková roztěkaná a taková veselá, plná života a je bystrá, ale jak říkám, zároveň je roztěkaná a hyperaktivní, takže se to tak občas kříží no.“* Po celou dobu žádnou změnu pan Ž. nepozoruje. *„Žádnou změnu nevidím tam, protože ona má velký potenciál, je opravdu chytrá, tam se snažím akorát ukočírovat tu její hyperaktivitu.“* Současně velmi apeluje na samostudium a zadává, na rozdíl od dobrovolníků, navíc nepovinné domácí úkoly, u nichž však předpokládá, že je žák vypracuje. Popisoval situaci, kdy úkoly Petra předem nesplnila: *„Tak ona občas taky má určitě takový jako pocit, že se možná trošku stydí za to.“*

Ačkoliv Petra přiznává, že učení ráda nemá, doučování jí baví. Oceňuje možnost mít doučovatele jen pro sebe *„No učení mě nebaví, ale doučování mi vždycky rychle uběhne. (...) Díky doučování jsem si jistá, že jsem dobře připravená, že tomu rozumím.“* Matka to svými slovy jen potvrdila. *„Myslím, že se jí nechce, ale ví, že musí, že to potřebuje a ona je perfekcionista.“* Vyskytnuvši se potíže, nezdar během doučování mají na Petru motivační vliv. *„Spíš mě to motivuje a začnu být pozornější, abych to pochopila, prostě se snažím to pochopit.“*

Srovnání školy a doučování

Petra vidí hlavní rozdíl mezi výukou ve škole a na doučování ve schopnosti umět látku dobře vysvětlit. *„Ve škole to tak nedokáží vysvětlit a taky to, že nemají trpělivost.“* Nicméně dodává, že i ve škole klade doplňující otázky, není na ně vždy však dostatečný

prostor. „Na hodině se učitelky zeptám, když něčemu nerozumím, ony mi tedy vždy ochotně odpoví, nevím... (...) na doučování víc proberem, když něčemu nerozumím.“ Pan Ž. měl na gymnáziu stejnou učitelku matematiky a díky své zkušenosti chápe, v čem to Petře nevyhovuje. „Já jsem moc dobře věděl, že ta matikářka je s prominutím na nic, protože ona je bohužel už taková starší... (...) během té pandemie se o nic vůbec nestarala, online nic. (...) Komunikace tý učitelky byla tragická.“ Odpověď na otázku, kdo a proč dokáže Petru lépe motivovat, zda doučovatel nebo učitel, se liší v závislosti na předmětu a jednotlivém učiteli, v matematice pan Ž.

Vztah mezi doučovaným a doučovatelem a jeho vývoj v průběhu

Petra označila vztah mezi nimi jako neformální. „Spíš kamarádský bych řekla.“ Stejně ho popsal i pan Ž. „Spíš neformální. (...) Jak je furt veselá, tak tam je ta atmosféra taková rodinná, i s tou mamkou.“ Mezi sebou si vykají, tykání ale bylo Petře nabídnuto. Pan Ž. vychází i ze své zkušenosti, kdy byl v roli doučovaného. „Měl jsem doučovatele o dva, tři roky starší, ale aby se tam zachovalo to, nechci říkat akademické prostředí, tak já jsem měl takový blok.“ Dále dodává, že se občas nebojí být ráznější, když to podle něj přesahuje mez. „Já tam nejsem proto, abych se tam s ní smál nebo něco takového, ale abych jí něco naučil..., myslím si, že se to tak udržuje v normálu, a přesto je to neformální.“ Povídání si o mimoškolních věcech zmiňuje pouze na začátku nebo konci hodiny. „Vždycky jen tak na úvod, když si člověk sedá, nalívá si vodu, ale pak hnedka začnu s tou matikou.“ Petra tuto informaci také potvrdila, na otázku ohledně mimoškolního povídání odpověděla: „To ne, jen o učitelích.“ Jejich vztah hodnotí od začátku pozitivně. „Když přišel poprvé, tak jsem věděla, že je sympatický a už se mi to líbilo od začátku, takže se v podstatě nic nezměnilo.“ Navíc vidí plus v jeho mladém věku a absolvování stejné školy. S matkou po negativních zkušenostech s jinými doučovатели si také váží odbornosti pana Ž. „Petra se na něho těší, takže je to v pohodě. A hlavně umí a umí to to naučit, umí to vysvětlit.“

Vztah rodiny ke vzdělání

Rodina přikládá vzdělání velkou důležitost, proto také usilovaly o přijetí na osmileté gymnázium. Přestože Petra vyniká v krasobruslení, škola je pro ně přednější. „I když začala bruslit, vždycky jí bylo řečeno, že prioritní je ta škola, a to bruslení potom.“ Matky přístup ke vzdělání souvisí, stejně jako u trojice Nestejnorodé, s jejími rodiči. „Já mám sice střední

školu, ale oba moji rodiče jsou/byli, veterináři, vědci, takže si myslím, že je to pro mě dost důležité.“ Pro Petru jsou její školní výsledky velmi důležité, vidí v nich prostředek k dosažení svých budoucích cílů. „Jsou pro mě důležité, záleží mi na nich, protože se chci dostat na školu, kterou chci.“ Matka dodává, že Petra přemýšlí hodně nad svou budoucností a už teď se kvůli ní stresuje, aby všechno dopadlo podle představ. „Chce jít na vysokou školu a už teď se stresuje z maturity, teď už se stresuje z přijímaček na vysokou školu. (...) Je perfekcionista a myslí si, že všechno musí být stoprocentní.“

6.4 Trojice Samostatná

Důvod vyhledání doučování a jeho cíl

Stejně jako u Petry, důvod k vyhledání doučování u Terez byl dvojitý, vezmeme-li v potaz i to předcházející. Od sedmé třídy měla doučování kvůli přípravě na přijímací zkoušky „*Já jsem hlavně jakoby, takhle dobře už v té sedmé třídě, už abych byla připravená na přijímačky, tak hlavně z toho důvodu*“, po přechodu na střední školu kvůli individuálnímu procvičování všeho potřebného „*A teď je to proto, abych měla někoho, na koho se můžu obrátit, když si nevím s něčím rady.*“ Matka doplnila, že Terez měla od první do deváté třídy samé jedničky. S doučováním navíc si chtěly být jisté, že bude Terez přijatá na školu, kam chce – Vojenskou střední školu, jež je jediná v republice. Cílem doučování na střední škole je průběžná příprava a procvičování.

Iniciace doučování

Jelikož doučování trvá plynule od sedmé třídy, otázka iniciace se vztahuje už k onomu prvnímu. Terez: „*Tak spíš jsem jakoby chtěla já, ale když jsem to navrhla mamce, tak jako že jí to nevadilo, že už jsem jakoby začínala mít problémy v té nějaký sedmý/osmý třídě.*“ Dle slov matky se jednalo o společnou domluvu. „*Určitě jsme to chtěly obě společně. Shodly jsme se na tom, že je potřeba začít takhle včas.*“ Při přestupu na střední školu bylo nutné vyhledat někoho nového, stávající paní na doučování odešla na mateřskou. Nového doučovatele, jímž je paní L., kontaktovala matka na www.doucuji.eu, opět šlo o společnou domluvu s dcerou. Paní L. hodnotí Terez jako velmi motivovanou. „*Věřím, že kdyby mě neoslovila maminka, tak by mě Terka oslovila sama. Je vidět, že chce sama.*“

Motivace doučovaného k doučování

I zde Terez rozlišuje, zda se jednalo o období před nebo po přijímacích zkouškách na střední školu. „*Ještě na střední to bylo: Mám doučování, protože chci mít lepší známky, dostat se na určitou školu, ale asi teďkonc, mhh, chvíli to byla i ta trojka: Mám doučování, protože chci být lepší než někteří mí spolužáci, baví mě, když můžu ukázat něco, co umím, ale teďkonc je to asi teda ta dvojka: Mám dobrý pocit, když se mi něco povede, něco se naučím, ráda se zlepšuji.*“ Poté, co splnilo doučování funkci nástroje k úspěšnému přijetí na střední školu, změnil se i typ Terčiny motivace. Výběr jejích odpovědí nejprve charakterizuje motivaci sociální, následně se rozhodla pro možnost popisující motivaci výkonovou. Z pohledu paní L. je Terez vnitřně motivovaná, což je znát ne jejím přístupu, více níže. „*Řekla bych, že je vnitřně motivovaná, nejsou tam žádný vnější důvody, proč by měla být motivovaná.*“

Motivace k doučování ze strany matky a doučovatele

Matka vzhledem k věku a již samostatnému bydlení na internátě nepotřebuje Terez nijak motivovat, veškerou zodpovědnost přenechává na ní. „*Sama si reguluje, co potřebuje, (...) všechno už si dělá sama.*“ Paní L. je stejného názoru. „*Co se týče Terez, tak tam ta motivace je. Ji není třeba nijak umravňovat.*“ K vytvoření pestřejších a zajímavějších hodin, což také považuje za součást motivace, sděluje: „*Čteme v originále knížky, používáme karty, takový ty speaking cards, (...), pouštíme různá videa, děláme poslechy...*“ Dále dodává, že ne všichni jsou tak motivovaní jako Terez. V takových situacích využívá výcvik motivačních rozhovorů, jímž prošla. „*Dělám s nima krátký motivační sezení o tom, co chtějí a jestli vůbec chtějí a jestli je to ve fázi, že je s nima možný pracovat na nějaký slušný úrovni.*“ Pokud dětem motivace chybí, obrací se na rodiče, jestli má takové doučování vůbec smysl, případně spolupráci ani nezačnou. „*Dřív jsem se bála si tohle dovolit udělat, ale vyloženě já chci studenty, kteří chtějí něco dělat, i když jim to nejde, (...) ten výsledek je tam třeba minimální, (...) tak i přes to, protože vidím, že chtějí, tak s takovými studenty já pracuji.*“ Paní L. akcentuje důležitost motivace před znalostmi a schopnostmi žáků.

Jakékoliv užití odměn nebo trestů matka vylučuje, opět odkazuje na vlastní uvědomění dcery. „*Žádný odměny nebo tresty nepoužíváme, sama musí vědět, že to dělá pro sebe.*“ Paní L. vnímá pochvalu jako vhodný prostředek, musí být ale správně použita. „*Já*

jsem se naučila používat pochvalu takovým způsobem, že vždycky musím vysvětlit, za co je ta pochvala. (...) Je to fajn prostředek, ale nemá se přesycovat.“ Terez potvrzuje její užití ze strany paní L. *„Hodně mě paní L. chválí.“* Používání trestů komentuje takto: *„Já studenty netrestám žádným způsobem, protože nechci navodit, že když půjdou na doučování, že to bude prostě za trest.“* Dále vyjadřuje svůj názor k úkolu jako trestu: *„Úkol byl měl být k procvičení té látky, k obohacení o to, co ten student třeba neví, ale rozhodně to nemá být trest, jinak bude trest všechno, co se bude doma dělat pro školu.“*

Překážky v doučování

V předcházejících případech se jako jeden z problémů ukázala nepozornost či chybějící základy. U Terez se nejedná ani o jednu možnost, naopak je sama překvapená, jak rychle jí to utíká, s pozorností problém nemá. *„Noo, vlastně mě to tak jako hrozně rychle uteče. (...) Vůbec nepociťuju rozdíl mezi 45 nebo 60 minutama.“* Paní L. také nevnímá žádné problémy s nepozorností. *„Hmm u Terez je to v pohodě, je jí 16, že jo, nemá žádnou poruchu pozornosti a není nijak hyperaktivní.“* K tomu, aby se jí ji dařilo udržet, vychází ze své zkušenosti, kdy byla v pozici doučovaného. *„Tohle mi třeba chybělo, že by se mě pořád na něco ptala, jestli tomu rozumím, jestli to chápu apod., takže já se vždycky studentů ptám: Rozumíš tomu? Chápeš to? Potřebuješ to ještě vysvětlit? Tak dobře, pojď mi to teď vysvětlit ty, jak to chápeš ty, jo. Myslím si, že takhle se snažím udržovat pozornost poměrně dobře.“* Jako jednu z metod vidí časté kladení otázek a doptávání se na úroveň porozumění.

Dále paní L. jako možnou překážku zmiňuje nedostatečnou motivaci a nepřiměřené nároky rodičů, netýká se Terez. *„Mám třeba studenty, u kterých vím, že si rodiče přejou vyznamenání, ale vím, že ten student na to nemá. Tam nebojujeme se studentem, ale bojujeme s rodiči. (...) Ne vždycky je ten úspěch zaručen tak, jak by si to přáli ty rodiče, ten student... vždycky je tam důležitá motivace.“*

Osobnost doučovaného, přístup k doučování a vyrovnávání se s nezdarem

V následující výpovědi shrnuje paní L. Terezinu povahu a přístup k doučování. *„Terez je velice snaživá, taková otevřená, učí se ráda, je spolehlivá, takže když se dohodnem na hodinu, tak je opravdu připravená. (...) Je vidět, že je hodně motivovaná, a že si chce opravdu zlepšit známku z angličtiny i ze všech ostatních předmětů.“* Podle matky bere Terez doučování jako běžnou součást, nijak do něho nezasahuje. *„Už to bere tak jako, že je to*

běžná věc, prostě je to potřeba, tak to bere tak, jak to je. Já se jí do toho vůbec nemotám.“ Terez přichází někdy na doučování s obavou, že látku nepochopí. Jakmile jí ale porozumí, začne ji doučování bavit. *„Když něčemu nerozumím, tak se bojím, že to nejdřív nepochopím, ale pak mě to třeba v průběhu začne zase bavit, protože tomu začínám rozumět.*“ Tomu odpovídá i její vyrovnávání se s nezdarem. Když se jí něco nedaří, je jí to líto, zároveň ji to ale motivuje k tomu, aby se snažila víc.

Náplň doučování se odvíjí od toho, zda Terez předem řekne, jestli něco potřebuje nebo ne. *„S paní L. jsme se domluvily, že třeba když budeme mít doučování, tak já jí řeknu třeba den předtím, jestli potřebuje něco probrat a když ne, tak paní L. vždycky něco vymyslí.*“ Paní L. zaznamenala od začátku spolupráce přebírání větší zodpovědnosti za doučování ze strany Terez. *„Ted'ka je třeba zodpovědnější než dřív, ted' se i ptá, kdy bude hodina, když jí třeba nenapišu, zajímá se, což je minimum studentů, co by se zajímali.*“ Paní L. vyzdvihuje Terezinu iniciativu. Sama má zkušenost s více než třiceti studenty a takový postup hodnotí jako výjimečný. Co se týče úkolů, zadává je pouze tehdy, ví-li, že má Terez prázdniny, jinak ne.

Srovnání školy a doučování

Stejně jako v předcházejícím případě, i zde je popisován problém s učitelkou matematiky. Dle slov respondentek nedokážou učivo ve srovnání s doučujícími dostatečně vysvětlit. Proto i Terez vítá možnost se na někoho obrátit. *„Máme takovou jako učitelku, která to v podstatě řeší tak, že její všechno jedno a když to prostě nechápu, tak hnedka napíšu paní L. a ta mi to pak všechno po hodinách v klidu vysvětluje, úplně jako, že bych druhý den klidně mohla psát. (...) Když to vidím, tak v tý matice tak tři čtvrtě třídy to fakt jako nechápou.*“ Další problém zmiňuje i paní L., tentokrát s učitelkou angličtiny, o té však Terez nemluvila. *„Její učitelka jí příliš nemá ráda, ona to taky ví. (...) Opravuje jí chyby, který jsou opravdu drobnosti. (...) Ona mívá z angličtiny jenom dvojky, nikdy jí nedá jedničku. Když se pak srovnává se spolužáky, co dostanou jedničku za ten samej výkon, tak je to divný.*“ Doučování Terez díky individuálnímu přístupu i víc baví. Zároveň si však uvědomuje, že v běžné škole není tento přístup aplikovatelný. *„Ale zase na druhou stranu by to bylo úplně jiný, kdyby vlastně ten učitel měl na každého čas a individuálně by to všem vysvětloval.*“ I po osobnostní stránce jí více vyhovuje doučovatel. Učitele ve škole hodnotí

spíše jako vyhořelé, přestože se jedná o výběrovou školu. „*Tak třičtvrtě učitelů jsou takoví, že už je to nebaví učit, že už jsou takoví otrávení, takže proto si myslím, že je to s doučovatelem lepší.*“

Vztah mezi doučovaným a doučovatelem a jeho vývoj v průběhu

Paní L. popisuje vztah mezi ní a Terez jako kamarádský. „*Já si se studenty tykám, tykají mi i oni. (...) Není pro mě důležitý, aby mi vykali a prokazovali nějakou úctu v tomhle směru. Tudiž s Terez jsme spíš na přátelské úrovni.*“ Terez svými slovy jen potvrzuje výše zmíněné. „*Hhh, tak to asi jako spíš ten kamarádský, vždycky se mi paní L. snaží jakkoliv pomoci, tykáme si, všechno takový v pohodě.*“ Zpočátku tomu tak nebylo, až časem si paní L. získala Terezinu důvěru. „*Tak ze začátku to bylo takový, že jsem se ještě necítila, nevěděla jsem, co od toho čekat. (...) Ted' už je to prostě všechno v klidu, už vím, co mě čeká.*“ Jelikož se spolu doučují jazyk, mají více možností k mimoškolní komunikaci v rámci konverzace, než tomu je třeba u matematiky nebo fyziky. Proto také paní L. preferuje otevřenější atmosféru, což opět Terez potvrzuje. „*Joo, takhle ten přátelštější přístup nám vyhovuje víc.*“

Vztah rodiny ke vzdělání

Pro matku má vzdělání zásadní roli, proto v jeho získání dceru podporuje zajištěním právě doučování. „*No určitě je pro nás důležitý, jinak bysme jí nepomáhali.*“ Terez si také uvědomuje jeho hodnotu, na známkách a škole jí velmi záleží. Vztahuje to k úsilí, která musela vyvinout, aby byla na vysněnou školu přijatá. „*Pro mě je to teda hodně důležitý. Dělala jsem všechno proto, abych se na tu školu, na který ted' jsem, dostala. Bylo to opravdu hodně těžký, takže na tý škole mi hodně záleží.*“

6.5 Komparace dobrovolnického a komerčního doučování

Důvod vyhledání doučování a jeho cíl

Zástupci dobrovolnického doučování, 1. trojice Oceňující a 2. trojice Nestejnorodá, uvedli shodně jako důvod nezvládání učiva a pomoc se školní přípravou, jelikož rodiče už svým dětem sami pomoci nedokážou. U trojice Oceňující bylo rozhodnutí podpořeno OSPODem, u trojice Nestejnorodé častou absencí chlapce z důvodu nemocnosti. Jako cíl si oba doučování stanovili celkové zlepšení známek, chlapec vidí navíc v doučování nástroj,

který mu usnadní přestup na střední školu. Důvod vyhledání doučování se u respondentů placeného doučování, 3. trojice Cílevědomá a 4. trojice Samostatná, proměnil v čase. Primárním důvodem byla příprava na přijímací zkoušky, avšak s jiným doučovatelem, než je ten současný. Po přijetí na vysněnou školu nicméně rodiny s doučováním pokračovaly. Zajistily dívkám nového aktuálního doučovatele, který se s nimi soustředí na průběžnou přípravu a procvičování, což je současně i cíl doučování, být připraven a dovysvětlit, když něčemu nerozumím. Poté, co doučování splnilo funkci „výťahu“ na jiný stupeň vzdělávání, plní současně roli „pojišťovny“. U žáků dobrovolnického doučování se jedná spíše o záchrannou než ochranou funkci.

Iniciace doučování

U trojice Oceňující bylo doučování zahájeno částečně na popud OSPODu. Tento fakt nijak negativně neovlivnil motivaci dívky. Naopak, s matkou se na jeho nezbytnosti shodly, doučovatel dokonce vnímá jako hlavního iniciátora doučovanou dívku. U trojice Nestejnorodé se pohled na iniciaci liší. Doučovatel postupně dospěl k názoru, že doučování vychází primárně ze strany matky, zatímco doučovaný chlapec označil za původce sebe, stejně tak matka. Je možné, že se rodina o sobě snažila poskytnout lepší obrázek, než jaká je realita, více níže. Dle doučovatele u trojice Cílevědomé bylo doučování iniciováno matkou. Nicméně, jak dodal, nejednalo se o negativní faktor, jelikož matka s dcerou mají mezi sebou velmi přátelský vztah. Mluví o doučování jako výsledku společné domluvy. To je případ i trojice Samostatné, matka i dcera shledaly doučování jako vhodnou podporu. U trojice Oceňující, Cílevědomé a Samostatné bylo doučování společným rozhodnutím, u trojice Nestejnorodé ve výsledku spíše iniciativou matky.

Motivace doučovaného k doučování

Doučovaní žáci z trojice Oceňující, Nestejnorodé a Cílevědomé uvedli jako hlavní motivační zdroj možnost: „*Mám doučování, protože chci mít lepší známky, dostat se na určitou školu*“. Tuto možnost uvedla i respondentka z trojice Samostatné, nicméně pouze před přestupem na střední školu, jemuž předcházelo úspěšné splnění přijímacích zkoušek. Po přestupu zvolila možnost charakterizující nejprve motivaci sociální „*Mám doučování, protože chci být lepší než někteří mí spolužáci, baví mě, když můžu ukázat něco, co umím*“, poté motivaci výkonovou „*Mám dobrý pocit, když se mi něco povede, něco se naučím, ráda*

se zlepšují. “ Přestože u trojice Cílevědomé je situace obdobná, doučování před i po přijetí na vysněnou školu, motivace se nezměnila, pouze je doplněna o jiný typ. Stejně tomu je i u trojice Oceňující a Nestejnorodé. U trojice Cílevědomé se jedná o motivaci výkonovou, u trojice Oceňující o poznávací a u trojice Nestejnorodé jde o výkonovou motivaci. Ve všech případech dominovala nebo dominuje motivace instrumentální. Doučování slouží jako nástroj k dosažení cíle ať už krátkodobějšího v podobě udržení případně zlepšení průběžných známek, nebo dlouhodobého znázorňovaného přijetím na školu. Jde tedy o vnější motivaci. U trojice Samostatné paní L. popisuje dívčinu motivaci jako vnitřní, nespatřuje žádný vnější důvod. U doučování přetrvává i po přijetí na školu, sama předem komunikuje, zda doučování bude nebo ne.

Motivace k doučování ze strany matky a doučovatele

U trojice Oceňující se doučovatel s matkou shodli, že jakákoli motivace dívky není díky jejímu věku potřeba. Sama si uvědomuje důležitost doučování, vnitřní motivaci ostatně projevu svým zájmem o něj. Co však lze vnímat jako jednu z forem motivace, je přání matky, aby dcera neopakovala stejnou životní úroveň, což také v rozhovoru vícekrát podotkla. Doučovatel u trojice Nestejnorodé spatřuje hlavní motivační úlohu v rodičích, sám k ničemu žáka motivovat nepotřebuje. Dodává, že ve 14 letech už by měl sám vědět, proč je to potřebné. Nicméně i ze slov matky vyplynulo, že syna motivovat nemusí, jelikož je dle ní dostatečně uvědomělý. Pro matky z komerčního doučování, trojice Cílevědomá a Samostatná, je důležité, aby si dívky uvědomily, že to dělají pro sebe. Motivace z jejich strany není na místě, tedy ani v případě odměn a trestů. Doučovatelé shodně zmiňují jako motivaci z jejich strany vytvoření přátelské atmosféry a užití názorných pomůcek a různých materiálů. Paní L. z trojice Samostatné přidala zajímavou zkušenost s absolvováním výcviku motivačních rozhovorů. Pokud dojde k názoru, že u žáka chybí jakákoli motivace se doučovat, spolupráci s ním nenaváže. To odlišuje dobrovolnické a komerční doučování. Dobrovolník si předem stanoví kritéria (pohlaví, věk, předmět, rodina kuřáků/nekuřáků – pokud se jedná a doučování doma), koho bych chtěl doučovat. Na jejich základě je mu žák přidělen a uzavírá se smlouva pod záštitou organizace. Doučovatel komerčního doučování je většinou osloven potenciálními zájemci nebo reaguje na konkrétní nabídky. Následně se rozhoduje, zda doučování začne, neuzavírá se smlouva se třetí stranou. Ve výsledku oba

aktéři vnímají žakovu motivaci jako stěžejní složku doučování a kladou důraz především na její zvnitřnění samotnými žáky.

Až na matku z trojice Nestejnorodé, která zmínila jako odměnu hru na počítači, ji ostatní nepotvrdily. Používání trestů vyvrátily všechny. Doučovatelé všech trojic se shodli na užití pochvaly v průběhu doučování, což také svými odpovědmi potvrzují jejich žáci. Paní L. z trojice Samostatné zdůrazňuje její opodstatněné použití. Pouze doučovatel z trojice Nestejnorodé ji nevnímá jako prostředek motivace, ale jako běžnou věc. Dále doučovatelé z trojice Oceňující a Cílevědomé podtrhují její důležitost v situacích, když se žákům něco nedaří. Snaží se najít naopak něco, za co by žáky mohli pochválit. K trestům se vyjadřují také všichni odmítavě. Jen doučovatel z trojice Nestejnorodé do jisté míry vnímá jako jednu z forem trestu svou zhoršenou náladu v situacích, kdy žákovi opakovaně něco nejde.

Překážky v doučování

V rámci analýzy jednotlivých rozhovorů vyšly najevo různé překážky, s nimiž se doučovatelé musí potýkat. Jejich výskyt se liší v závislosti na dané trojici, ne všechny jsou přítomny všude. Nejčastěji byly zmiňovány:

NE/POZORNOST-HYPERKATIVITA: Největší problém s nepozorností byl popsán u trojice Nestejnorodé. Chlapci je diagnostikována porucha pozornosti ADD, na kterou současně bere léky. S přechodem na online doučování kvůli pandemické situaci popisoval větší potíže s koncentrací. Problém s udržením pozornosti a hyperaktivitou zmínil i pan Ž. z trojice Cílevědomé, nejedná se však o žádnou diagnózu. Pouze problém vnímá výrazněji ve srovnání s jeho dalšími zkušenostmi. Jakmile u dívky zpozoruje určité polevování, snaží se ji motivovat k dokončení práce, načež si sama dívka vnitřně připomíná její nutnost. Trojice Oceňující a Samostatná problémy s pozorností nepopisuje, což je do jisté míry dáno jejich věkem. Pouze přesáhne-li doba doučování u trojice Oceňující jednu hodinu, dostavuje se mírná nesoustředěnost. Z výše zmíněných příkladů lze říct, že míra pozornosti roste s věkem jak u placeného, tak dobrovolnického doučování.

NEDOSTATEČNÉ ZÁKLADY: Jako další překážku zaznamenali doučovatelé nedostatečné základy z předcházejících let. Výrazně tento hendikep pociťoval pan K. z trojice Oceňující, kdy nedostatečné základy zdržovaly chod doučování a bylo nutné se k nim vracet. Pro autorku trochu překvapivě tento problém zmiňoval i doučovatel

komerčního doučování z trojice Cílevědomé. Doučovaná dívka je premiantka, chodí na osmileté gymnázium, a přesto společně naráželi na problémy s násobilkou, za nimiž vidí pan Ž. selhání základní školy. U trojice Nestejnorodé mluvil doučovatel spíše než o chybějících základech o nedostatečné přípravě, což je poslední zmiňovaná překážka. Trojice Samostatná se s tímto problémem nesetkala. Podceněné základy se opět promítají jak v doučování komerčním zastoupené dívkou premiantkou, tak neplaceném.

NE/PŘIPRAVENOST: U trojice Oceňující se jedná o nepřipravenost na straně doučovatele ve smyslu neznalosti předem, čemu se budou o doučování věnovat. Bylo tedy někdy nutné nejprve si vyhledat teorii, jelikož ne všechno učivo matematiky deváté třídy si doučovatel pamatoval, a až poté přejít k vysvětlování a počítání. Jak sám doučovatel dodal, lze na tuto zkušenost nahlížet dvojznačně. Sice to zdržovalo, ale z druhé stránky byla dívka přítomna procesu hledání si informací. Trojice Nestejnorodá se potýkala s nepřipraveností na straně žáka. Během doučování pan R. často odkazoval Hynka na znalosti probírané několik týdnů předem, které mu však kvůli nedostatečnému opakování chyběly. S přechodem na online doučování byla matka přítomna hodinám, čehož doučovatel využil k upozornění matky na nutnost domácího opakování. Dle jeho slov se jednalo o jednu z mála výhod online doučování. O nepřipravenosti na doučování se okrajově zmínil i pan Ž. z trojice Cílevědomé. Ten zadává žákům dobrovolné úkoly, u nichž předpokládá jejich splnění. Pokud tak Petra neučiní, což pan Ž. pozná, pozoruje na ní jisté známky studu. U trojice Samostatné k ničemu zmíněnému nedocházelo. S určitou formou nepřipravenosti se opět setkáváme u obou typů doučování.

Nakonec, paní L. z trojice Samostatné přidává jako možnou překážku nepřiměřené ambice rodičů nebo nedostatečnou motivaci žáků k doučování, není však explicitně zmíněno ani u jedné trojice.

Osobnost doučovaného, jeho přístup k doučování a vyrovnávání se s nezdarem

O osobnosti první doučované dívky z trojice Oceňující není v porovnání s dalšími tolik zaznamenáno. Je spíše tišší, introvertní, ve škole se nerada projevuje, proto jí vyhovuje více doučování. Doučovatel hodnotí její přístup jako pozitivní. Když se jí něco nedaří, mrzí jí to, ale společně si vždycky nějak poradí. Názory všech aktérů se shodují. U trojice Nestejnorodé se pohledy naopak trochu rozcházejí. Matka popisuje synův přístup pozitivně,

na doučování se těší, plus vidí v doučovateli muži. Hynek zaujímá spíše neutrální až pragmatický postoj. Doučování ho moc nebaví, ale ví, že ho potřebuje. Doučovatel charakterizuje Hynka jako introvertního se sklony k depresím, který v sobě něco dusí. Když v něm potlačovaná věc vyplave na povrch, slovy doučovatele se „zajíká“. S tím souvisí i jeho pohled na Hynkovo vypořádávání se s nezdarem. Přetrvává-li nějaký problém, dle doučovatele začne zvyšovat hlas a látku bojkotovat. Hynek ale přes opakované dotazování takové chování nepotvrdil. Podle jeho slov jde jen o školu, vůči níž takové emoce neprožívá. U doučování komerčního, trojice Cílevědomá, popisuje doučovatel Petru jako extrovertní, veselou, velmi chytrou a zároveň roztěkanou, u níž musí leckdy mírnit hyperaktivitu. Matka si všímá, že se dceři někdy nechce, nejde ale o nic zásadního. Petra má své koníčky a cíle a pro jejich naplnění dělají s matkou maximum. Když se jí něco nedaří, motivuje ji to k tomu, aby se snažila víc. Nakonec, paní L. z trojice Samostatné charakterizuje Terez jako otevřenou, motivovanou a snaživou. K doučování přistupuje zodpovědně, s matkou ho berou jako běžnou součást života. Pokud něčemu nerozumí, bojí se nejprve nepochopení. To ji ale motivuje, aby se snažila a látku nakonec porozumí.

Z osobnostního hlediska jsou respondenti dobrovolnického doučování spíše introvertního založení, žákyně placeného naopak extrovertního. Všichni respondenti vnímají doučování jako běžnou součást života, k níž někteří zaujímají pozitivnější, jiní neutrálnější postoj. V jednotlivých odpovědích se ve třech případech shodli rodiče s doučovanými žáky i doučovateli. Pouze v případě trojice Nestejnorodé se pohled doučovatele lišil od pohledu Hynka s matkou. Otázkou je, zda šlo o snahu matky podat co nejlepší obrázek, nebo doučovatel viděl situaci příliš negativně.

Srovnání školy a doučování

Respondenti dobrovolnického i komerčního doučování upřednostňují shodně individuální doučování před školním výukou. Vítají především jeho soukromost ve smyslu jeden na jednoho, možnost zaměřit se na to, co potřebují a kdykoliv se na cokoli doptat. Současně doučovaní žáci všech trojic preferují na doučované předměty raději doučovatele než svého učitele. Co se týče učitelů na jiné předměty, respondenti z trojice Oceňující a Samostatné hodnotí svého doučovatele jako lepšího i na zbývajících předměty. Žáci z trojice Nestejnorodé a Cílevědomé rozlišují své další učitele v závislosti na předmětu. Zároveň ve

všech analyzovaných trojicích určitým způsobem figuroval problém s konkrétním učitelem nebo celou školou. U dívky z trojice Oceňující popisoval doučovatel výraznou změnu v jejím prožívání po přestupu na jinou školu z důvodu nepříznivého prostředí. Sama dívka však o ničem nemluvila. Matka a chlapec z trojice Nestejnorodé mluvili o velkém problému s učitelem matematiky, kterému jsou žáci naprosto lhostejní. Doučovatel z trojice Cílevědomé měl shodou okolností na matematiku stejnou učitelku, jakou má současně Petra. Sám si pamatoval její styl výuku, jež, stejně jako Petra, shledává zcela nevyhovujícím. Petra na doučovateli ocenila jeho schopnost látku lépe vysvětlit. Nakonec Paní L. z trojice Samostatné zmiňuje nespravedlnost v hodnocení Petry ze strany učitelky angličtiny. Její výkony srovnatelné s jejími spolužáky jsou hodnoceny horší známkou. Pro autorku bylo překvapující, že Terez hodnotila většinu učitelů, přestože se jedná o jedinou střední školu svého typu v České republice, jako vyhořelé s nízkým zájmem o studenty.

Vztah mezi doučovatelem a doučovaným a jeho vývoj v průběhu

Všichni doučovaní žáci označili vztah mezi nimi a doučovatelem spíše jako kamarádský. V trojici Oceňující a Cílevědomé si doučovatel se žákem vykájí, ve zbylých dvou si tykají. U trojice Oceňující je vykání dle doučovatele na místě z důvodu věkového rozdílu, v trojici Cílevědomé se jím doučovatel snažil vytvořit jakési studijní prostředí, z vlastní zkušenosti ho také považuje za vhodnější. V trojici Oceňující vnímá Magda doučovatele blíže, než jak je patrné ze slov doučovatele. Matka mimo nahrávání mluvila o velmi špatných zkušenostech s muži, o panu K. mluvila jako o výjimce. Možná z toho důvodu je pro Magdu tolik důležitý jak po lidské, tak profesní stránce. Nicméně jde pouze o autorčinu domněnku. Prohloubení jejich vztahu v průběhu přičítá doučovatel již zmíněné výměně školy. Vztah u trojice Nestejnorodé se kromě vymizení prvopočáteční nervozity udržuje stále ve stejné neformální rovině, k žádným výrazným změnám nedošlo. Doučovatel z trojice Cílevědomé přistupuje k doučování, v porovnání s doučovatelem jiných trojic, vyhraněněji. S doučovanou dívkou si vyká, zadává úkoly, mimoškolní konverzaci odděluje na dobu při příchodu a odchodu. Přesto celé doučování probíhá v přátelské atmosféře, což potvrzuje i doučovaná dívka. Od začátku si vyhovují, změnu v průběhu ani jeden nepozorují. Nakonec i vztah mezi aktéry poslední trojice Samostatné se nese v přátelské atmosféře. Během doučování se věnují převážně anglickému jazyku. Narozdíl od přírodních věd mají

větší prostor diskutovat v rámci konverzace i mimoškolní témata, u čehož přátelskou atmosféru vítají.

Vztah mezi doučovatelem a doučovaným je v komerčním i dobrovolnickém doučování zcela individuální záležitostí, lze však vyzorovat mírné nuance. U trojice Oceňující byl střet s doučovatelem současně i prvním intenzivnějším setkáním se vzdělaným mužem, jenž představoval v očích matky i dcery nový vzor. S takovouto zkušeností se spíše setkáme v dobrovolnickém doučování, jak je ostatně popsáno v kapitole 3.2 Dobrovolnické doučování. Naopak u trojice Cílevědomé byl větší apel na odbornost a profesionalitu.

Vztah rodiny ke vzdělání

Matky všech trojic považují vzdělání za velmi důležité, proto také svým dětem zajišťují doučování. Matky z trojice Nestejnorodé a Cílevědomé navíc svůj postoj zčásti přisuzují přítomnosti vysokoškolsky vzdělaných lidí ve svých rodinách, přestože ony samy vysokou školu nemají. Ve vzdělání vidí příležitost, jak něčeho dosáhnout, zvláště matka z trojice Oceňující. Stejný vztah ke vzdělání, potažmo ke školním výsledkům, mají i všechny čtyři doučované děti, jen jeho intenzita se liší. Hynek z trojice Nestejnorodé k němu zaujímá chladnější postoj ve srovnání s dívkami komerčního doučování, které pro to, kde teď jsou, vynaložily velké úsilí.

Diskuze

Z výše provedené komparace lze vypožorovat určité společné a rozdílné rysy v motivaci dítěte k doučování v komerčním a dobrovolnickém doučování, což je také hlavním cílem práce. Komparace probíhala v oblastech, jež vyústily z analýzy dat získaných rozhovorů a svou povahou odpovídají na dílčí výzkumné otázky.

Odpovědi na dílčí výzkumné otázky

RODIČE: Do výzkumu se zapojily pouze matky. Všechny se shodly na tom, že své děti k doučování motivovat nepotřebují. Kladou důraz na zvnitřnění důležitosti doučování samotnými dětmi, jelikož se jedná o jejich život. Způsob motivace, respektive nemotivování je u obou typů doučování totožný. Matka Oceňující z dobrovolnického doučování nicméně o sobě mluví jak o příkladu, jehož opakování by se u dcery nerada dočkala. Tento faktor matky komerčního doučování nezmiňují, je i méně pravděpodobný než právě u doučování dobrovolnického.

Jako důvod vyhledání dobrovolnického doučování obě matky uvedly nemožnost dětem pomoci se školní látkou, jelikož jí samy nerozumí. Nepochopení látky vede u dětí ke zhoršenému prospěchu, s nímž se potýkají. Důvod vyhledání doučování matkami komerčního doučování byl zcela odlišný. Primárním impulsem byla příprava dcer na přijímací zkoušky na vysněnou školu, sekundárně udržování známek i po přijetí na školu. S prospěchem problém nemají ani jedna, ba naopak, ve třídě se řadí mezi úspěšné. Doučování bylo u třech trojic výsledek společné domluvy, pouze u trojice Nestejnorodé není odpověď zcela zřejmá, jelikož odpověď doučovatele a rodiny se liší. Doučovatel vidí hlavní iniciátora v matce, Hynek společně s matkou označuje za iniciátora sebe. V tomto případě se ukázalo jako obohacující vést rozhovory se třemi různými aktéry. Můžeme do jisté míry spekulovat, zda se jedná o snahu rodiny ukázat se v lepším světle, nebo o příliš kritický úhel pohledu doučovatele.

Maximální dosažené vzdělání rodiče, potažmo ostatních členů rodiny, představuje důležitý faktor k zajištění doučování v obou typech. Na jedné straně základní vzdělání u matky Oceňující působí jako příklad, kterému chce u dcery předejít. Na straně druhé vysokoškolsky vzdělaní členové rodiny trojice Nestejnorodé a Cílevědomé ztělesňují pro

matky vzor, k němuž směřují. Všechny, včetně matky Samostatné, vidí ve vzdělání prostředek k zajištění spokojené budoucnosti. Stejně jak uvádí Bray (1999), matky komerčního doučování investují do vzdělání svých dětí, jelikož si uvědomují jeho hodnotu. Chtějí dětem zajistit co nejlepší přípravu, aby obstály v tom, co si stanoví.

DOUČOVATELÉ: Práce doučovatelů s motivací se částečně lišila, svou roli sehrál i věk doučovaného žáka. Čím vyšší věk, tím hodnotí doučovatelé motivaci z jejich strany jako méně podstatnou. V dobrovolnickém doučování doučovatel trojice Nestejnorodé spatřuje hlavní motivační úlohu v rodičích, sám žáka k ničemu motivovat nepotřebuje. I doučovatel trojice Oceňující dívku vzhledem k jejímu věku nijak nemotivuje. Doučovatelé komerčního doučování naopak vyjmenovali některé prostředky, jimiž se snaží své žáky motivovat. Jsou jimi například vytváření názorných pomůcek, vyjádření vlastního postoje k věci či přátelská atmosféra. Můžeme si klást otázku, proč právě v komerčním doučování byla motivace ze strany doučovatelů více přítomna. Jedním z důvodů může být věk doučovatelů. Oba jsou studenti vysokých škol a díky věkové blízkosti je pro ně snazší vytvářet se žáky bližší vztah a zapojovat do hodin různé metody. Dalším možným důvodem je vliv finanční odměny na snahu doučovatelů vytvářet různorodé činnosti. Jsou-li za svou práci odměňováni, vynakládají větší úsilí ke zpestření hodiny. Oba důvody jsou však jen autorčinými domněnkami. Co se týče trestu jako prostředku motivace, všichni jeho užití odmítají. Pouze doučovatel dobrovolnického doučování z trojice Nestejnorodé se zamýšlí, zda jeho zhoršená nálada v situacích, kdy se opakovaně nedaří, lze počítat mezi trest. Pochvalu používají všichni doučovatelé, ne vždy jde ale o prostředek motivace, viz trojice Nestejnorodá.

U doučování dobrovolnického jsou oba žáci z pohledu doučovatelů introvertního založení. Konkrétně dívka z trojice Oceňující není příjemné projevoval se více před třídou, proto je vděčná za doučovatele sama pro sebe. Individuální přístup zde figuruje motivačně, stejně jako tomu je i v případě popsáném v kapitole 3.2 Dobrovolnické doučování – Motivace jako klíč k úspěchu. Na chlapci z druhé trojice Nestejnorodé vnímá doučovatel známky latence. K doučování zaujímá spíše pragmatický postoj, není to zábava, ale potřebuje ho. Doučované dívky v komerčním doučování jsou obě založeny extrovertně. Doučovatelé je popisují jako motivované, chytré a zodpovědné. Jejich píle se projevuje i na postoji k doučování, přistupují k němu svědomitě a uvědomují si jeho prospěch. Nicméně

doučovatel z trojice Cílevědomé popisoval občasnou nutnost zmírnit Petřinu hyperaktivitu, není to však na úkor efektivity.

Z výše popsaného se může zdát, že zástupci komerčního doučování jsou vždy motivovaní a svědomití. Jedná se však pouze o shodu okolností. I zpovídání doučovatelé mají zkušenosti s žáky hůře prospívajícími, pan Ž. konstatoval doučování premiantky dokonce jako neobvyklou praxi. K tomu, abychom dokázali lépe porovnat motivaci, bylo by nutné vést rozhovory i se žáky nepremianty.

Motivaci žáků k doučování hodnotili doučovatelé shodně podle věku doučovaného než podle typu doučování. Šestnáctileté dívky z trojice Oceňující a Samostatné přistupují dle nich k doučování zodpovědně, jsou motivované, uvědomují se jeho potřebu, i když každá za jiných okolností. Doučovatelé věří, že šlo primárně o jejich iniciativu. U trojice Nestejnorodé došel doučovatel postupně k názoru, že doučování je řízeno hlavně matkou. Konečně u trojice Cílevědomé vnímá doučovatel prvotní popud ze strany matky. Vztah mezi nimi popisoval doučovatel velmi harmonicky, ve výsledku tedy šlo spíše o společnou domluvu.

Doučovatelé dobrovolnického i komerčního doučování se musí v průběhu spolupráce vypořádat s různými překážkami. Pouze trojice Samostatná vyšla jako zcela bezproblémová, jednak kvůli věku dívky, jednak kvůli její povaze a přístupu. U první trojice Oceňující byly jmenovány potíže s nedostatečnými základy, které ztěžují probírání navazujícího učiva, a z jednoho úhlu pohledu také nepřiprava doučovatele před doučováním brzdící chod hodiny. V trojici Nestejnorodé se vyskytovaly problémy s nepozorností, chlapci je diagnostikováno ADD, a dále potíže s nepřipraveností na straně žáka způsobené nedůsledným opakováním již probírané látky. Nakonec i trojice Cílevědomá se potýká s určitými problémy. V jejím případě se také jedná o nedostatečné základy v násobilce a mírnou hyperaktivitu a roztěkanost, diagnóza nepotvrzena.

DOUČOVÁNÍ ŽÁCI: Primární motivace k doučování všech dotazovaných žáků byla instrumentální. Pohnutky instrumentální motivace uváděli i žáci ve výzkumu Pavelkové (2002) jako nejvýznamnější. Ve třech případech je tomu doposud, pouze u trojice samostatné došlo po přechodu na střední školu ke změně na motivaci sociální a poté výkonovou. U zbývajících trojic disponují nicméně vedle primární instrumentální motivace i jiné pohnutky. U trojice Oceňující, je to motivace poznávací, u trojice Nestejnorodé a Cílevědomé motivace

výkonová. Společnou pohnutkou je tedy motivace instrumentální, sekundární motivace se u každého liší. Je-li motivací k doučování vnější pohnutka v podobě přijetí na školu, zlepšení známek, mluvíme o vnější motivaci (Helus, 2004). O vnitřní motivaci mluvila paní L. z trojice Samostatné, kdy dívka dochází na doučování, přestože cíl dostat se na střední školu byl splněn.

Všichni dotazovaní žáci preferují doučování před školní výukou. Oceňují individuální prostor umožňující specifické zaměření dle jejich potřeb. Stejně tak hodnotili všichni žáci svého doučovatele na doučovaný předmět pozitivněji než svého učitele ve škole. Dívka z trojice Oceňující vítá hlavně soukromí a důvěrnější vztah mezi ní a doučovatelem. Chlapec z trojice Nestejnorodé oceňuje pomalejší výklad a možnost kdykoliv se doptat. Dívka z trojice Cílevědomé vyzdvihuje lepší vysvětlení probírané látky doučovatelem. Nakonec, dívka z trojice Samostatné také spatřuje rozdíl v lepším vysvětlení učiva doučovatelem. Dalším možným důvodem, proč žáci hodnotí doučování lépe, je respondenty popsaná negativní zkušenost se školou či konkrétním učitelem, výše podrobněji.

Pro všechny doučované žáky je vzdělání důležité. Doučování berou jako součást jejich života, která jim pomáhá ho dosáhnout. Zejména respondentky komerčního doučování v něm spatřují důležitou úlohu, aby obstály v tom, co si předsevezmou. Pro žáky dobrovolnického doučování sehraává také podstatnou roli, zaujímají k němu však o něco méně zapálenější postoj, viz jejich odpovědi „ano“ „jako jo.“

Limity výzkumu

Jeden z limitů práce spatřuje autorka ve velikosti vzorku, který byl však na potřeby bakalářské práce limitní. K tomu, abychom mohli provést komparaci s reprezentativními výsledky, bylo by zapotřebí více trojic. V současné situaci jde spíše o případové studie s následným porovnáním. Dalším možným limitem je přítomnost současně matky a dcery při hloubkovém rozhovoru u trojice Oceňující. Vzájemná přítomnost mohla částečně ovlivnit jejich odpovědi.

Na co by se autorka příště více zaměřila, je otázka na určení typu motivace žáků k doučování. Jde o rozsáhlou oblast, jejíž detailní rozbor by zasloužil větší prostor. Takto se jedná o základní určení podle vybrané možnosti z předložených odpovědí.

Závěr

Tato práce si kladla za cíl porovnat komerční doučování s dobrovolnickým v oblasti motivace dítěte k doučování. K tomu, aby byl pohled na zkoumanou problematiku co nejobjektivnější, byly vedeny rozhovory se třemi aktéry doučování, to jest doučovatelem, doučovaným žákem a rodičem žáka.

V teoretické části byly nejprve předloženy pojmy spojené s doučováním a následně detailněji vymezeny ty, jež jsou obsahem práce. Komerční a dobrovolnické doučování bylo představeno v českém i zahraničním kontextu a upřesněno jeho chápání v této práci. Druhá kapitola se zabývala představením porovnávané oblasti, motivací. Nejprve přináší stručnou charakteristiku motivace obecně, poté přechází k vysvětlení rozdílu mezi vnitřní a vnější motivací, a nakonec specifikuje její jednotlivé typy. Poslední kapitola se zaměřuje na pojetí motivace v závěrečných pracích pojednávajících o placeném a dobrovolnickém doučování. Autorka na základě studie praktických částí vymezila témata s ní související a zjištění poté prezentovala.

Empirická část začíná představením cíle a dílčích výzkumných otázek. Následuje část metodologická popisující sběr dat a výzkumný vzorek. Vlastní komparaci komerčního a dobrovolnického doučování předchází analýza jednotlivých trojic. Po jejich rozboru autorka v závěrečné kapitole shrnuje ve vymezených oblastech společné a rozdílné rysy obou typů doučování. Jako **společné** se ukázaly tyto aspekty:

- Zahájení doučování výsledkem společné domluvy: u dobrovolnického doučování v prvním případě shoda, v druhém, trojice Nestejnorodá, neshoda mezi doučovatelem a rodinou; v komerčním doučování shoda u obou trojic
- Instrumentální motivace k doučování jako primární motivace
- Nemotivování žáků k doučování rodiči: všechny zpovídané matky kladou důraz na zvnitřnění motivace; pouze matka z trojice Nestejnorodé okrajově zmínila hraní na počítači jako odměnu
- Užití pochvaly jako motivačního prostředku doučovatelů: u placeného doučování oběma doučovatelů; v dobrovolnickém také, pouze doučovatelem z trojice Nestejnorodé není pochvala vnímána jako prostředek motivace

- Vyloučení trestu jako motivačního prostředku: pouze u doučovatele z trojice Nestejnorodé zamyšlení nad zhoršenou náladou jako trestem
- Vypořádávání se s překážkami v průběhu doučování: přítomné u obou trojic doučování dobrovolnického; v doučování komerčním pouze u trojice Cílevědomé – ne však v takové míře, jako u doučování dobrovolnického
- Preference doučování před školou: všichni respondenti upřednostňují doučování před školou, současně na doučované předměty všichni volí raději svého doučovatele
- Negativní zkušenosti s učitelem či celou školou
- Kamarádský vztah mezi doučovatelem a žákem: všichni dotazovaní žáci označili vztah jako kamarádský, přestože u trojice Oceňující a Cílevědomé si aktéři vykaží
- Vzdělání jako důležitá hodnota

Rozdílnými rysy jsou:

- Důvod vyhledání doučování: u dobrovolnického doučování se jedná o nezvládnutí učiva; u komerčního byla primárním důvodem příprava na přijímací zkoušky, poté průběžné procvičování a udržování známek
- Motivace ze strany doučovatelů: doučovatelé komerčního doučování na rozdíl od doučovatelů dobrovolnického doučování zmínili prostředky jako názorné pomůcky, vyjádření vlastního postoje nebo vytváření přátelské atmosféry
- Osobnostní založení: žáci dobrovolnického doučování introverti; respondentky neplaceného extrovertky
- Pravidelné či občasné zadávání domácích úkolů: v porovnání s doučováním dobrovolnickým doučovatelé placeného doučování zadávají úkoly
- Příprava před doučováním: na rozdíl od dobrovolnického doučování si respondenti komerčního doučování připravují program, pokud není konkrétní poptávka ze strany žáka
- Výběr žáka: dobrovolníkům je žák přidělen na základě jejich preferencí, zatímco placený doučovatel se může rozhodnout, zda spolupráci naváže (viz paní L.)

Výše popsané společné a rozdílné rysy jsou současně odpovědí na hlavní výzkumnou otázku.

Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku slouží zjištění spíše k vytvoření základního vhledu do problematiky, než aby se jednalo o reprezentativní výsledky. Na jejich podkladu se nicméně nabízí možná zaměření dalšího výzkumu: Do jaké míry ovlivňuje negativní zkušenost s učitelem/školou potřebu vyhledat doučování bez ohledu na jeho typ? Jaký je vztah mezi způsobem motivování žáka ze strany doučovatele a typem doučování? Mají komerční doučovatelé větší tendenci aktivně přistupovat k doučování, připravovat si věci předem než doučovatelé dobrovolníci? Je úroveň motivovanosti žáka k doučování rozhodujícím faktorem k navázání spolupráce i pro jiné doučovatele?

Seznam použitých zdrojů

- Bray, M. (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners* [Online]. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M., & Kobakhidze, M. N. (2014). Measurement Issues in Research on Shadow Education: Challenges and Pitfalls Encountered in TIMSS and PISA. *Comparative Education Review*, 58, 590-620. Retrieved from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/677907>
- Česálková (Kurnasová), K. (2010). *Role dobrovolníka ve vzdělávacím procesu dítěte ze sociálně vyloučeného prostředí* (Bakalářská práce). Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/86450/52511462>
- Dvořáková, N. (2018). *Soukromé doučování anglického jazyka ve městech a na vesnicích* (Bakalářská práce). Retrieved from <https://is.muni.cz/th/vthau/>
- Frič, P., & Pospíšilová, T. (2010). *Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21. století*. Praha: Agnes.
- Frič, P., & Vávra, M. (2012). *Tři tváře komunitního dobrovolnictví: neformální pomoc, organizovaná práce a virtuální aktivismus*. Praha: Agnes.
- Fridrichová, M. (2012). *Doučování romských žáků za pomoci dobrovolníků* (Diplomová práce). Retrieved from <https://theses.cz/id/as2zks/?lang=cs>
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Höschlová, M. (2012). *Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ* (Diplomová práce). Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95095/52511104>
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole* (2., upr. vyd). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Chramostová, B. (2014). *Rozsah a příčiny doučování v české primární škole* (Diplomová práce). Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/124807/>
- Kobakhidze, M. N., & Suter, L. E. (2020). The global diversity of shadow education [Online]. *European Journal Of Education*, 55(3), 316-321. <https://doi.org/10.1111/ejed.12411>
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Kroměříž: Spirála.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.

- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Basl, J., Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matulayová, T., Jurníčková, P., & Doležel, J. (2016). *Motivace k dobrovolnictví*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- National Research Council. (1990). *Volunteers in Public Schools*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from https://books.google.cz/books?id=euyOoibo6wcC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_book_other_versions#v=onepage&q&f=false
- Němec, Z. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola.
- Obrovská, J., Kusá, O., Lehotská, Z., Marášková, I., & Dobešová, K. (2012). *Školní a mimoškolní doučování metodika* [Online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita.
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications [Online]. *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, 40(3), 327-344. <https://doi.org/10.1080/03057920903361926>
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium [Online]. *Orbis Scholae*, 7(3), 73-85. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.14>

- Šebková, M. (2020). *Dobrovolnická činnost v oblasti individuální podpory vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněných rodin* (Bakalářská práce). Retrieved from <https://theses.cz/id/lrh6ui/>
- Šmejkalová, H. (2019). *Role školy v souvislosti s fenoménem (soukromého) doučování žáků* (Diplomová práce). Retrieved from <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/119354>
- Šťastný, V. (2015). The phenomenon of private tutoring from the point of view of the social sciences and its theories [Online]. *Studia Paedagogica*, 20(1), 44-66. Retrieved from <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1111>
- Šťastný, V. (2016). *Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v České republice* (Disertační práce). Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133187/>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Terreros, B. (2018). Soukromé doučování z pohledu žáků českých základních škol. Výsledky dotazníkového šetření u žáků 9. tříd ZŠ ve Středočeském a Ústeckém kraji. *E-Pedagogium*, 18(3), 78-92. <https://doi.org/10.5507/epd.2018.034>
- Tesařová, M. (2010). *Programy doučování romských dětí* (Diplomová práce). Retrieved from <https://theses.cz/id/um5rc3/>
- Yung, K. W. -H., & Bray, M. (2017). Shadow education: Features, expansion and implications. In *Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges* (pp. (95-111). London: Routeledge.
- MŠMT. *Přehled šablon a jejich věcný výklad* [Online]. Retrieved from https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Priloha_c_3_Prehled_sablon_avizo.pdf
- Volunteer Tutors Organisation (VTO) [Online]. Retrieved from <https://www.vtoscotland.org/>
- L'Afev [Online]. Retrieved from <https://afev.org/presentation/presentation-generale/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k rozhovorům

Otázky k rozhovorům:

a) Pro rodiče:

Vstupní informace:

1. Jaké máte vzdělání?
2. Jak dlouho využívá Vaše dítě doučování?
3. Proč jste se rozhodli vyhledat Vašemu dítěti doučování? (náročná látka ve škole, přijímačky na SŠ, získání certifikátu...)

Průběh a motivace k doučování:

4. Kdo byl iniciátorem doučování?
5. Vnímáte na dítěti před doučováním nějaké známky emocí?
 - i. Pozitivní: těší se, sdílí nadšení, vyptává se, kdy bude
 - ii. Negativní: nechce se mu, odmlouvá, musíte ho nutit, vymlouvá se, že je nemocný, stále sleduje hodiny
 - iii. Neutrální: je mu to jednu, chápe, že je to potřeba

➔ Co je podle Vás důvodem, že se těší/netěší?

- a. Těší: dobrý doučovatel, dobrá motivace, zábavná forma
 - b. Netěší: nezájem o cokoliv, nesedli si s doučovatelem
6. Jak se snažíte žáka k doučování motivovat? (svým jednáním, odměna, trest, pochvala, necháváte je rozhodovat o průběhu doučování-dítě si samo stanoví, kdy, kde, s kým se chce doučovat)

➔ Používáte jako prostředek motivace odměnu/trest?

Zhodnocení doučování:

7. V čem vidíte přínos doučování?
8. Probíráte s doučovatelem průběh doučování? (není na to čas, mám jiné starosti)
9. Probíráte s dítětem průběh doučování?
 - i. Ano: Jak syn/dcera o doučování mluví? (vypráví, co dělali, jak se mu/jí dařilo, co ho/jí bavilo/nebavilo)
 - ii. Ne: Proč? (nemáte důvod, věříte doučovateli, že odvádí dobrou práci, máte jiné starosti)
10. Je pro Vás vzdělání důležité, jaký k němu máte vztah?

b) Pro doučovatele:

Vstupní informace:

1. Kolik Vám je let?
2. Jaké je vaše povolání?
3. Jak často a na jak dlouho se scházíte?
4. Jak k doučování došlo, jak jste se dal/a s rodinou dohromady?
5. Jak byste popsal/a žáka, se kterým pracujete, z hlediska jeho osobnostních rysů?
 - i. Máte zkušenost i s jinými žáky? V čem se lišili?

Průběh doučování a motivace:

6. Jaká panuje na doučování atmosféra? (formální, neformální - přátelská)
7. Jak byste popsal/a žákovu motivaci k učení? (musí, protože to chtějí rodiče, chce sám, nechce – rodiče ho nutí, kombinace obojího)
8. Jak pracujete s motivací dítěte, jak se ho snažíte motivovat? Jaké metody používáte (interaktivní materiál, zábavná forma, pracovní listy, při učení se pohybuje apod.)? Co se Vám osvědčilo, co funguje?
9. Jak důležitá je podle Vás pochvala jako prostředek motivace? Jak často ji používáte?
10. Používáte i jako jednu z možností motivace trest (úkol navíc, prodloužení, příklad navíc...)?
11. Zadávaté dítěti úkoly na příští hodinu doučování?
12. Pozorujete u žáka v průběhu doučování známky emocí (nuda, radost, zápal, lhostejnost)?
13. Jak se daří žákovi během doučování udržet pozornost?
14. Dáváte dítěti prostor, aby si samo řeklo, co chce o doučování dělat, nebo přicházíte se stanoveným plánem?

Zhodnocení doučování:

15. Změnil se podle Vás nějak přístup žáka k doučování od začátku Vaší spolupráce?

c) Pro dítě:

Vstupní informace:

1. Kolik ti je let?
2. Do kolikáté třídy chodíš?

3. Čemu se společně s doučovatelem věnujete?
4. Kdo chtěl, abys měl doučování? (rodiče, sám, oba -> kdo víc)
 - ➔ Rodiče – Jak jsi to přijal, že ti rodiče zařídili doučování?
5. Čeho bys chtěl společně s doučovatelem dosáhnout, v čem se potřebuješ zlepšit?

Motivace k doučování:

6. Jak bys popsal doučování:
 - i. Baví mě
 - ii. Nebaví mě
 - ➔ Co by měl doučovatel dělat jinak, aby tě bavilo?
 - ➔ Souvisí nějak to, že tě doučování nebaví, se školou? (na doučovaný předmět máš ve škole špatného učitele?)
 - iii. Nepřemýšlím nad tím
7. Jak bys popsal tvůj vztah s doučovatelem?
 - i. Kamarádský, neformální, povídáme si i o mimoškolních věcech
 - ii. Formální, doučovatel – žák
8. Chválí tě doučovatel v průběhu nebo po skončení doučování nebo tě nějak trestá?
9. Když se Ti během doučování něco nedaří, něco Ti dělá potíže, jak se s tím vyrovnáváš?
 - i. Je mi to líto, mrzí mě to
 - ii. Jsem naštvaný
 - iii. Je mi to jedno, neřeším to
 - iv. Motivuje mě to, abych se snažil víc
 - v. Demotivuje mě to/odradí mě to, nemá cenu se snažit, když mi to stejně nejde
10. Které z následujících možností tě nejvíce vystihují:
 - i. Mám doučování, protože mě baví se učit, poznávat nové věci, chci se dozvědět něco nového, chci věcem rozumět
 - ii. Mám dobrý pocit/radost, když se mi něco povede, něco se naučím, rád se zlepšuji
 - iii. Mám doučování, protože se obávám špatných známek, že nebudu nic umět
 - iv. Mám doučování, protože chci být lepší než někteří mí spolužáci, baví mě, když můžu ukázat, že něco umím
 - v. Mám doučování, protože chci udělat radost rodičům
 - vi. Mám doučování, protože, chci mít lepší známky, dostat se na určitou školu...
 - vii. Mám doučování, protože když splním, co mám, jsem pochválen, dostanu nějakou odměnu

- viii. Mám doučování, protože když nesplním, co mám, jsem za to pak potrestán („domácí vězení“, zákaz na počítač/telefon...)

Srovnání se školou

11. Jaký je podle tebe rozdíl mezi výukou ve škole a výukou na doučování, dokážeš to porovnat? V čem vidíš rozdíl? Co tě baví víc?
12. Jaký je rozdíl mezi tvým doučovatelem a tvým učitelem ve škole? V čem se liší jejich přístup? Kdo tě dokáže více/lépe motivovat? Baví tě to s některým více, proč?

Zhodnocení doučování:

13. Pociťuješ nějakou změnu oproti době, kdy jsi žádné doučování neměl? (lépe vycházíš se žáky, máš lepší známky, učitel tě více chválí)
14. Změnil se nějak tvůj přístup k doučování od jeho začátku? Jaký pro tebe byl začátek spolupráce ve srovnání se současnou situací? (př. Na začátku ses těšil na něco nového, současně to vnímáš jako nutnou povinnost)
15. Daří se ti během doučování udržet pozornost?
16. Je něco, co bys chtěl na doučování změnit, co bys chtěl dělat jinak? (délka, vybrané aktivity, rozvržení probírané látky)
17. Navrhuješ někdy sám doučovateli, čemu by ses chtěl věnovat?
18. Je pro tebe škola důležitá, jsou pro tebe důležité známky ve škole?